# Die neue deutsche Schule.

# Die neue deutsche Schule.

Ein Weg
zur
Verwirklichung vaterländischer Erziehung.

Von

**Dr. Hugo Göring.**

Leipzig,
Verlag von R. Voigtländer.
1890.

Nur allein Verlangtes erlangt man sicher.

(Jordan.)

Seiner Excellenz

**Herrn Dr. G. von Goßler,**

Königlich Preußischem Staatsminister

und

Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten

verehrungsvoll

gewidmet

**vom Verfasser.**

# Vorwort.

Was ich „Neue Deutsche Schule" nenne, hatte ich seit 1882 als „Deutsche Lebensschule" bezeichnet. Dieses Wort wurde getadelt. Um meine Sache nicht wegen einer Form einseitiger Beurteilung auszusetzen, habe ich den Namen geändert.

Nicht Anmaßung hatte die Wahl dieses vielversprechenden Namens als Ausdruck meiner Bestrebungen für Schulreform veranlaßt, sondern die ernste Mahnung, daß jede künftige Schule dahin strebe, aus einer Lernschule eine Lebensschule zu werden. Der Name „Lebensschule" schloß die Hoffnung ein, daß der höhere Unterricht aufhöre ein ermüdender Kreislauf von Büchern zu Büchern, von Gelehrten zu Gelehrten zu sein, und sich bemühe, von vollem Leben zu neuem Leben zu leiten.

Ich werde mich freuen, wenn die nachfolgenden Vorschläge einer sachlich strengen Kritik ohne Vor-

urteil und Gehässigkeit unterworfen werden. Jedes Urteil sollte ein weiterer Schritt zur Verwirklichung meines Planes sein! Denn es handelt sich nicht um Theorieen, die auf dem Papiere bleiben, sondern um ein Programm, welches ausgeführt werden soll, und zwar möglichst bald.

Ein gesundes Gebäude nebst Garten und Land von einigen tausend Quadratmetern ist nach der Billigung meiner Vorschläge das nächste praktische Bedürfnis. Ein deutscher Fürst oder eine deutsche Regierung wird dann vielleicht ein Unternehmen fördern, welches nur vaterländischen Interessen dienen will.

Ein wichtiger Schritt zur That ist geschehen, seitdem eine hochherzige deutsche Frau fünfzigtausend Mark zur Einrichtung meiner Schule gestiftet hat, wofür ich ihr auch an dieser Stelle meinen wärmsten Dank ausspreche.

Die Ersten, welche mir seit 1883 ihre Teilnahme am Schicksale meiner Bestrebungen bewiesen haben, sind der Zeitfolge nach: Freifrau B. von Marenholtz-Bülow in Dresden, die verdienstvolle Pflegerin der Fröbelschen Idee, die Herren Geheimrat Prof. Dr. Fr. von Esmarch in Kiel, Dr. J. Gildemeister, prakt. Arzt in Gleschendorf, der Kolonialpolitiker Dr. Hübbe-Schleiden und Dr. Schippmann, prakt. Arzt in

Hamburg, Dr. Wilhelm Cramer, Oberlehrer in Metz, Dr. Wilhelm Jordan, der Dichter der „Nibelunge", in Frankfurt a. Main, Oberschulrat Dr. Möbius in Gotha, Staatsrat H. von Schlözer in Dresden, Lucien Arréat in Paris, Verfasser der „Education intellectuelle" 2c., Prof. Dr. Andrea Angiulli in Neapel, der bekannte Pädagog Italiens, Friedrich Mann in Langensalza, Herausgeber der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht", Richard Köhler in Wiesbaden, Realschuldirektor und früher Herausgeber der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht", Dr. Wilhelm Rein, Prof. der Pädagogik in Jena, die Seminar-Oberlehrer Scheller und Pickel in Eisenach, Dr. Bach, Direktor des Falk-Realgymnasiums in Berlin, Dr. Oskar Jäger, Direktor des Gymnasiums in Köln, Oberschulrat Dr. von Sallwürk in Karlsruhe, Hofrat Prof. Dr. W. Preyer in Jena, Hofrat Dr. Gustav Freytag in Wiesbaden, Geheimrat Prof. Dr. Felix Dahn, damals in Königsberg, Se. Exc. Geheimrat Prof. Dr. Kuno Fischer in Heidelberg, Se. Exc. der dänische Staatsrat Prof. Dr. Madvig, Prof. Dr. K. Kroman, Prof. Dr. Harald Höffding, Prof. Dr. Claudius Wilkens, die ausgezeichnete Pädagogin Natalie Zahle und Se. Exc. von Scavenius, der dänische Kultusminister, sämtlich in Kopenhagen, die Herren Prof. Dr. H. von Stein

und von Zehender, beide in Rostock, Prof. Dr. Ernst Häckel in Jena, Oberstlieutenant von Derschau in Auerbach (Hessen), Se. Durchlaucht Fürst Georg zu Solms-Braunfels in Braunfels, Se. Durchlaucht Prinz Hermann zu Solms-Braunfels in Berlin, die Herren Prof. Dr. H. Kinkelin, Mathematiker, Prof. Dr. L. Wille, Psychiater in Basel, die Ärzte Dr. Müller und Dr. Rehm in Blankenburg am Harz, Prof. Dr. O. Binswanger, Psychiater, und Prof. Dr. Kessel in Jena, Geheimrat Prof. Dr. Freiherr von Krafft-Ebing, Psychiater, damals in Graz, Gymnasialdirektor Dr. H. Weber in Eisenach, Gymnasialdirektor Hofrat Dr. Weniger, Oberschulrat Dr. Leidenfrost und Hofrat Dr. Schellenberg in Weimar, Dr. K. Kehrbach, Herausgeber der „Monumenta Germaniae paedagogica“, in Berlin, Dr. Otto W. Beyer in Jena, Schuldirektor a. D., Dr. Paul Güßfeldt in Berlin, welcher in seiner Schrift „Die Erziehung der deutschen Jugend“ lebhaft für einzelne Punkte meines Programms eingetreten ist, und Major von Unger in Dresden (Weißer Hirsch), dessen Gutachten von 1887 über meinen Plan demnächst in der Zeitschr. „N. D. Sch.“ erscheint, dessen Einwände ich bereits ebenda veröffentlicht und widerlegt habe.

Zu besonderem Danke bin ich Sr. Exc. dem Herrn Kultusminister Dr. von Goßler für die

freundliche Annahme der Widmung dieser Schrift verpflichtet. Möge sein immer gleiches Wohlwollen, an welches sich im preußischen Schulwesen so viel Gutes knüpft, auch für die neue deutsche Schule ein Segen werden!

Im Herbst 1882 schrieb ich in Berka a. d. Werra den Plan meiner Schule nieder. Im Mai 1883 trug ich ihn in Bremen und Hamburg, bald darauf in Kopenhagen vor.

Am 25. September 1883 überreichte ich ihn Sr. Exc. dem dänischen Kultusminister Herrn von Scavenius in Kopenhagen.

Am 12. Juni 1886 berichtete ich Sr. Exc. dem preußischen Kultusminister Herrn Dr. von Goßler in Berlin darüber mündlich, und schickte den geschriebenen Plan am 8. Juli 1886 ein, nachdem viele Gutachten über die Ausführbarkeit desselben eingelaufen waren. Ebenso erhielten ihn andere deutsche Ministerien.

Dann veröffentlichte ich ihn in Schorers Familienblatt 1886 Nr. 52 und in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" 1887 Nr. 8. In den letzteren erschienen zugleich mit dem Schulplane meine Begleitschreiben an die genannten Herren Minister. Seit Dezember 1886 ist mein Programm sechsmal von mir veröffentlicht und in vielen hundert Exemplaren versandt worden. Daß inzwischen Verstümmelungen

desselben in der Tageslitteratur vorkamen, ist begreiflich.

An Seine Majestät den Kaiser Wilhelm II. richtete ich am 26. Januar 1889 ein Immediatgesuch, welchem ich mein Programm beifügte.

Die Monatsschrift „Die Neue Deutsche Schule“ (Hamburg, Verlagsanstalt) brachte vom 7. Heft des 1. Jahrgangs (1889) an Erläuterungen zu dem im 6. Hefte (September 1889) veröffentlichten Plane.

Eine Neugestaltung unserer Jugendbildung läßt sich nicht mehr abweisen. Deutschlands Zukunft hängt wesentlich davon ab. Jetzt liegt die Entscheidung über eine durchgreifende Anpassung der Nationalerziehung an die Forderungen unserer Zeit in der Hand unseres Kaisers: der Hohenzoller wird den Mut und die Kraft haben, das durchzusetzen, was not thut:

**eine neue deutsche Schule!**

Berlin, 9. Juni 1890.
W., Nollendorfplatz 1.

Dr. **Hugo Göring.**

# Inhaltsverzeichnis.

# 1.

# Entfremdung der Jugend von deutschem Wesen.

Lenzesfrisch regt es sich in Deutschland, seitdem man eine Neugestaltung unseres höheren Schulwesens anstrebt. Wie unser ganzes Geistesleben unter der tausendjährigen Herrschaft des römischen Geistesreiches gestanden hat, so war auch der öffentliche Unterricht der Jugend von fremdem Willen beeinflußt. Die Frist der Entfremdung deutscher Jugend von deutschem Wesen hilft jeder abkürzen, der in die heutige Bewegung für Schulreform eintritt. Die Arbeit an der Erziehungsschule, der Aufbau einer Einheitsschule, der Kampf um die Realschule und die Versuche einer Gymnasialreform müssen als wertvolle Hebel zur Entfernung unechter Bestandteile im Schulwesen gelten, bis der Boden zum Bau einer vaterländischen Schule gesichert ist.

Wer von heute bis morgen unser ganzes festgewurzeltes Schulwesen umgestalten wollte, würde

nach Unmöglichkeiten jagen. Zunächst muß man sich begnügen, allzugefährliche Fäulnisherde aufzudecken und zu beseitigen. Zur sofortigen Durchführung einer Gesamtreform fehlt es vor allem an Lehrkräften, die pädagogisch durchgebildet sind. An Gelehrten haben wir Überfluß, an Lehrern wirklichen Mangel. Erst dann kann dieser einigermaßen beseitigt werden, wenn nicht mehr das geschraubte Oberlehrer-Examen über die Befähigung zum höheren Lehrberuf entscheidet, sondern eine jahrelang fortgesetzte pädagogische Schulung, wie sie in Seminaren den Volksschullehrern gegeben wird.

Der Sehnsucht nach Erlösung von der erstarrten Form unseres nur durch sein Alter geheiligten höheren Unterrichtswesens hat niemand wärmeren Ausdruck gegeben als der einem segensreichen Wirken leider zu früh entrissene Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf mit seinem zündenden Aufruf „Woran wir leiden". Rasch entschlossen und ausdauernd energisch setzte der preußische Kultusminister Dr. von Goßler durch, was sich zu sofortiger Beseitigung tiefgreifender Schäden erreichen ließ. Aber zu einer allgemeinen Reform an Haupt und Gliedern fehlen jetzt noch die Vorbedingungen.

Jahrhundertelang ist unsere höhere Schulbildung undeutsch gewesen. Unsere Ahnen erzogen ihre Knaben zu frischen Jünglingen, zu gesunden

Männern, zu Charakteren von eisenfestem Willen. Da drängte sich das fremde Element ein und ließ die kräftigen Buben zu stubengelehrten, lebenentfremdeten Träumern verkümmern. Es liegt viel geschichtliche Wahrheit in dem humorvollen Bilde, welches Victor von Scheffel im „Ekkehard" (S. 435) von der sanktgallischen Schuljugend entwirft, wenn er den naturfrischen Bergbuben, der in Alpenluft seine urwüchsige Kraft gestählt hat, von seinem Besuch im Kloster erzählen läßt:

„Es war ein Ergötzungstag. Da hab' ich zugesehen. Und wie sie Steine nach dem Ziel warfen und das Stockspiel trieben, hab' ich laut auflachen müssen, weil alles schwach und spottmäßig war. Und sie wollten wissen, warum ich lache; da hab' ich einen Stein gegriffen und hab' ihn zwanzig Schritt weiter geworfen als der Beste von ihnen und hab' gesagt: was seid ihr für Wacholderdrosseln? wollt ein rechtschaffen Spiel spielen und habt lange Kutten an! Euch kann ich ja nicht einmal zum Hosenlupf ausfordern oder zu einem gehörigen Schwingen: euer Sach' ist nichts! Da sind sie mit Stöcken auf mich los, aber den Nächsten hab' ich gegriffen und durch die Lüfte geworfen, daß er ins Gras flog wie ein flügellahmer Bergrabe; und sie erhoben ein groß Geschrei und sagten, ich sei ein grober Bergbub, ihre Stärke sei Wissenschaft und Geist."

Heute geht es nicht anders zu, höchstens noch etwas schwächlicher. Darum thut man auch unrecht, wenn man der heutigen Jugend blasiertes Wesen, Schlaffheit und Gleichgültigkeit vorwirft. Denn unsere Jünglinge haben sich nicht selbst erzogen: sie sind bis zur Halbblindheit im Dämmerlichte einer fremden Kultur und eines der Wirklichkeit abgewandten Gelehrtenlebens künstlich aufgezogen worden, ohne das volle Licht der Gegenwart und Wirklichkeit und das reiche Leben mit seiner gesunden Arbeit und seinen edlen Freuden kennen zu lernen. Und dazu muß die deutsche Jugend wieder zurückgeführt werden.

Die höhere Schule ist undeutsch und läßt die zum Glück fast unverwüstliche Kraft unseres Volkes verkümmern, so lange sie nur Wortwisser und einseitige Fachlerner aufzieht. Sie thut zu wenig, um die Forderungen zu erfüllen, die von Bildungsträgern unserer Zeit, von Naturforschern und Kulturhistorikern an sie gestellt werden. Sie übt zu wenig den gesunden praktischen Willen, sie erzieht zu wenig das Gemüt, sie thut wenig oder nichts zur Pflege des äußeren Sinnenlebens, während sie das Innenleben im Übermaß kultiviert, in welchem nur zu oft eine schwächliche Unreife nebelhafter Schwärmerei in die platte Poesielosigkeit geistiger und sittlicher Stoffanbetung umschlägt.

Man täuscht sich nicht mehr über die Schäden

unseres Schulwesens, man kämpft jetzt vereint für die Entlastung der Jugend von den Gefahren der einseitigen Bildung, man deckt schonungslos auf, was künstlich immer wieder überdeckt und weggeredet wurde: das frühe Siechthum unserer Jugend, ihre zunehmende Muskelschwäche, Kurzsichtigkeit, Blutarmut und Nervosität. Denn die Opfer der Schulverbildung, welche gegen die an sie herantretenden Gefahren keine Widerstandskraft besaßen, sind stumm. Für sie müssen die starken Überlebenden auftreten, um die nachwachsende Jugend vor ähnlichem Nachteil zu schützen.

Im vorigen Jahrhundert fehlte es nicht an Männern, welche die Notwendigkeit einer Reform der höheren Bildung einsahen. Leider blieben sie bei Spielversuchen stehen, wie es dem Geiste des kindlich gearteten Zeitalters Rousseaus und Basedows entsprach. Starke Stürme mußten erst über unser durch den Dreißigjährigen Krieg schwer heimgesuchtes Vaterland hereinbrechen, ehe eine kraftvolle Selbstaufraffung und Wiedergeburt deutschen Wesens möglich war.

Unser Jahrhundert hat die schwere Prüfung und harte Züchtigung gebracht und das erschlaffte Deutschland zu neuer Kraft gestählt. Die Begründung der politischen Macht in Deutschland mußte erst erreicht sein, ehe man an den Ausbau einer Erziehungsreform gehen konnte.

Die tausendjährige Herrschaft des römischen Geistesreiches ist zu Ende. Auch in unser höheres Schulwesen muß endlich ein neuer Lenz einziehen. Der Tag von Sedan hat uns zur Selbstbesinnung gebracht und das Erinnerungsbild unserer Ahnen wachgerufen, die in einem Freudenfeuer den Eisriesen verbrannten, nachdem mit dem ersten Frühlingsgruß die hellstrahlende Sonne den Winter besiegt hatte.

Was unser Nationaldichter Wilhelm Jordan jahrzehntelang vor dem Siegestage von Sedan geweissagt hatte, mußte erst eintreten, um die Zeit zur inneren Wiedergeburt zu erfüllen:

„Ja, des deutschen Stammes unsterblich Gedächtnis
Entsann sich der Siege der Ahnen und sorgte,
Daß endlich entfesselt das erste der Völker
Vereinigt aufstand, auch gegen den Erdkreis
Sich den Thron zu ertrotzen, um den man's betrogen.
Ja, sie nahte stärkend, die Not eines Sturmes,
Wie gleich gewaltig noch keiner geweht hat.
Als Heil und Hilfe nur Helden verhießen,
Da ward uns erweckt der Weltüberwinder.
Ja, wir fanden den Führer zur vollen Genesung.
Wir schlugen sie glücklich die glorreichen Schlachten,
Wir haben die Krieger geschmückt mit Kränzen,
Und geschmiedet die Krone der einigen Kraft."

## 2.

## Zwiespalt zwischen Schule und Leben.

---

Wer den Interessen der höheren Kulturwelt gefolgt ist, der konnte in den letzten zwanzig Jahren die interessante Wandlung des Glaubens an den Wert unserer höheren Bildung in der Öffentlichkeit und in seinem eigenen Innenleben beobachten.

Wissenschaftliches Interesse und persönliche Schicksale lenkten meinen Blick frühzeitig auf die Folgen unseres gegenwärtigen Erziehungswesens. Meine Bildungsjahre fielen in eine Zeit gärender Unreife, in welcher strebsame junge Menschen den widersprechendsten Einflüssen der Tagesmeinung ausgesetzt waren. In der noch nicht zu einer gesunden, lebensfreundlichen Weltauffassung durchgedrungenen, weil lebensunkundigen Schwärmerei ergriff man jeden Gedanken, der die Lösung des Widerstreites im öffentlichen und privaten Leben versprach. Man hörte von Umgestaltung der Verhältnisse in Staat

und Gesellschaft, ehe man die Thatsachen der Staats- und Gesellschaftsgliederung kannte. Die Zeitströmung trieb viele einer zerstörenden Umsturzrichtung, viele einer lebensfeindlichen Empfindsamkeit zu, die nur von fremdem Eigennutz ausgebeutet wurde.

Festigkeit im Kampfe um das Leben gewann in jener Richtung keiner. Der innere Zwiespalt zwischen Ideal und Wirklichkeit nahm oft den begabtesten und edelsten Naturen das Gleichgewicht geistiger Kraft. Scheinbar sicher schritten jene platten Köpfe dahin, denen alle Lebensarbeit nur dem Zwecke des persönlichen Behagens diente, die charakterlos, weil selbstsüchtig, jeder Zeitströmung folgten, soweit sie ihren Sonderinteressen günstig erschien, in ernster Zeit aber gesinnungslos eine entschiedene Haltung und jedes Opfer für höhere Lebensaufgaben mieden.

Weitergehende Erfahrungen haben mir gezeigt, daß eine so verhängnisvolle Einseitigkeit der Jugendentwicklung vielfach durch die Schulbildung begründet wird. Man bietet der Jugend fast nur schattenhafte Lehren von Leben und Welt in Worten dar, ehe man ihr einen naturgemäß fortschreitenden Einblick in das Leben selbst gestattet. Man zeigt ihr künstliche Ideale, welche durch das Leben zerstört werden. Ebenso pflegt man auf Kosten einer normalen Gemütsentwicklung und der körperlichen Gesundheit das begriffliche Denken und das Gedächtnis.

Die Universität steigert zum Teil noch den Gegensatz der Traumwelt zur Wirklichkeit; das Studentenleben mit seinen vielfach plumpen, geist- und gemütabstumpfenden Gewohnheiten bietet kein gesundes Gegengewicht, ja es fördert oft nur Anmaßung, Trägheit, Eitelkeit und Hochmut, statt Mannestüchtigkeit und begründeten Selbstvertrauens.

Die Einsicht in die Mängel einer solchen Erziehung führt zu der Erkenntnis, daß jederzeit das volle Leben, nicht nur die begriffliche Seite desselben an die Jugend herantreten muß, und zwar in dem Umfange, welcher dem jeweiligen Verständnis jeder Stufe der Kindheit und Jugend entspricht.

Die Schule muß dafür sorgen, daß der heranwachsende Mensch und Staatsbürger zur gleichmäßigen Ausbildung seiner Körperkräfte, zur vollen Entfaltung seiner sittlichen Triebe durch Gewöhnung an richtiges Handeln nach festen Grundsätzen und zur Erkenntnis unserer heutigen Geistesarbeit gelange und nur das als Ideal verehre, was keine Berührung mit dem späteren Leben zerstören kann.

## 3.

# Grundgedanke einer „Deutschen Schule“ als Privatanstalt.

---

Nur in einzelnen neu zu gründenden Anstalten läßt sich der Versuch einer den Zeitbedürfnissen entsprechenden Erziehungsänderung ausführen. Eine derartige Gestaltung der Schule muß aus dem innersten Bedürfnis der Zeit erwachsen. Sie muß durch die Erreichung eines Höhepunktes in der Machtentfaltung des Staates begründet, durch die Entwicklung der ganzen Bildungsarbeit gefordert und durch zahlreiche Versuche in einzelnen Richtungen vorbereitet sein.

In diesem Sinne will die „Deutsche Schule“ dem Zeitbedürfnisse des Vaterlandes dienen. Sie erhebt nicht den Anspruch, als etwas Neues aufzutreten, sondern sie sucht das zu vereinigen, was unsere Zeit geschaffen hat. Sie strebt danach, die Kultur unseres Zeitalters in einheitlicher Gestalt

der Jugend zu übermitteln und in einheitlicher Gliederung alle Bestrebungen zusammenzufassen, welche im letzten Menschenalter vereinzelt und ohne bewußten Zusammenhang aufgetreten sind. Demnach versucht die „Deutsche Schule" den Jugendunterricht so zu gestalten, daß man mit berechenbarer Wahrscheinlichkeit den von Jahr zu Jahr gesteigerten Ansprüchen an die Leistungskraft des Einzelnen gerecht zu werden vermag. Außer ihrem bestimmten Ziele einer Vorbildung für die vielseitigen Aufgaben des Lebens sucht sie auch den Gefahren vorzubeugen, denen das heutige Geschlecht durch einseitige Pflege des Erwerbstriebes und des Wissens bis zur Entartung des sittlichen Lebens und bis zur Zersetzung des religiösen Ideals verfallen ist. Sie sucht deshalb das körperliche und geistige Werden des aufwachsenden Menschen gleichmäßig zu beeinflussen und im Unterrichte nur das zu bieten, was dem jeweilig natürlichen Verständnisse und Interesse entspricht. Die kindliche Geisteskraft will sie möglichst schonen und verlegt deshalb die Beschäftigung mit den Thatsachen fremder Bildung vorwiegend in das reifere Alter.

Die „Deutsche Schule" gliedert sich in drei Stufen mit Unterrichts-Veranstaltungen, welche an jeden Knaben herantreten müssen, wenn er vor Einseitigkeit bewahrt werden soll und eine unserer Zeit entsprechende Bildung gewinnen will.

Die erste Abteilung, die Schule der allgemeinen Vorbildung für das praktische Leben, für das Handwerk und den Bauernstand, umfaßt die Zeit vom sechsten bis vierzehnten Jahre und entspricht den Anforderungen, welche man an eine Volksschule stellen dürfte.

Die zweite Abteilung führt den Unterricht vom vierzehnten bis sechzehnten Jahre fort, faßt die Vorbereitung für Militärschulen, für das technische Gewerbe und den Kaufmannsstand ins Auge und betont das auf dieser Bildungsstufe erforderliche praktische Wissen.

Die dritte Abteilung bereitet vom sechzehnten bis zwanzigsten Jahre für die Universität und das Polytechnikum vor und sucht den künftigen Studierenden aller Fakultäten eine sprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Vorbildung zu geben. Die Vorbereitung für das Polytechnikum schließt die Teilnahme am Unterricht im Griechischen aus. Auch für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften ist der Unterricht im Griechischen nicht erforderlich. Erst auf dieser Stufe kann von einer Trennung der humanistischen und realistischen Bildung die Rede sein.

Jede höhere Stufe setzt die vorhergehende als naturgemäße Vorbedingung voraus.

Die „Deutsche Schule" kann zunächst nur als Privatinstitut ins Leben treten. Sie muß auf

dem Lande in gesunder Gegend errichtet werden und zunächst Söhne aus den Familien höherer Stände aufnehmen, bis die Verhältnisse eine weitere Ausdehnung auf alle Volksklassen gestatten. An das Schulgebäude schließt sich ein größeres Garten- und Landgebiet in der Nähe eines Flusses und Waldes an. Mit der Schule ist Landwirtschaft verbunden.

Der theoretische Unterricht wird nur vormittags erteilt.

Häusliche Aufgaben fallen weg. Deutsche Aufsätze, Arbeiten in fremden Sprachen und andere schriftliche Übungen werden in der Klasse ausgeführt und treten zeitweise an Stelle des mündlichen Unterrichts, damit der Schüler unabhängig arbeiten, seine Kraft sammeln, seine Zeit einteilen lerne und täglich über einen von Geistesarbeit freien Nachmittag verfüge.

Censuren werden dem Schüler nicht erteilt, damit das Ehrgefühl nicht auf falsche Bahnen gelenkt werde. Durch Beseitigung der Censur scheint wenigstens in einer Richtung der noch bis heute schädlich wirkende Einfluß Basedows gebrochen werden zu können. Bei Vergehen, welche als Ausnahme gelten müssen, gegen Wahrhaftigkeit und Pflichttreue, zu der die „Deutsche Schule" ihre Zöglinge auf das strengste erziehen will, wird dem Schüler ein Rügezeugnis ausgehändigt, welches er seinen Eltern vorzulegen hat. Außerdem wird inner-

halb der Schule von jedem Lehrer über jeden Schüler regelmäßig und genau Bericht erstattet. Den Eltern wird Kenntnis davon gegeben. Das Hospitieren ist zu jeder Zeit erwünscht und wird den Eltern besonders empfohlen.

*Öffentliche Prüfungen sind ausgeschlossen als trügerisches Mittel zur Feststellung der Leistungsfähigkeit bei Schülern und bei Lehrern.* Über die Zulassung von einer niederen Stufe zu einer höheren entscheidet die Wertschätzung der *Schülerarbeit eines Halbjahres*, nicht der Zufall einer Tagesprüfung.

*An Stelle der Ferien treten Ausflüge und Reisen.* Der Ersatz einer Erholung von naturwidriger Überbürdung wird durch regelmäßige Verteilung von Geistes- und Körperarbeit überflüssig gemacht. Wo aber infolge allzugroßer Entfernung der Schule von dem Elternhause das Bedürfnis nach Festigung des Bandes zwischen Eltern und Kindern entsteht, da soll in der heißen Zeit der Unterricht zwei Monate lang ausgesetzt werden, Ostern und Pfingsten je acht, Weihnachten vierzehn Tage lang. In dieser Freizeit sollen sich die Schüler dem Leben ihrer Angehörigen *ganz* widmen können und deshalb in keiner Weise mit Arbeiten belastet werden, die ihnen den Genuß der „Ferien" verkümmern. Was die Knaben in dieser Frist des Aufenthaltes in einer andern Umgebung verlernen und vergessen,

das können sie bei der Schwungkraft des jugendlichen Geistes rasch und mit frisch gesteigerter Aufmerksamkeit nachholen.

Die Lehrer, welche vorbildliche Gestalt und Gewandtheit haben, beteiligen sich möglichst viel an den Jugendspielen und Militärübungen der Schüler, um mit deren Interessen zu verwachsen und für sich selbst ein gesundheitförderndes Gegengewicht gegen Geistesthätigkeit zu finden, vor allem aber um die Gefahr der Abirrung in Gelehrteneinseitigkeit zu vermeiden. Ebenso besuchen die Lehrer mit den Schülern den Gottesdienst, damit kein Zwiespalt in der Entwicklung des religiösen Geistes innerhalb der Anstalt hervortritt.

Die „Deutsche Schule" strebt vor allem darnach, religiöse Gesinnung, strenges Pflichtgefühl, Wahrhaftigkeit und Vaterlandsliebe zu pflegen. Dieses Ziel kann nicht durch theoretischen Unterricht allein erreicht werden, sondern durch täglich neue Anforderungen an den praktischen Willen des Kindes.

Diesem Zwecke dienen in erster Linie Militärübungen mit ihren unschätzbaren Veranstaltungen zur Gewöhnung an strenge Pflichttreue, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam und Geistesgegenwart. Ebenso soll durch die vorwiegende Betonung der Militärübungen die Selbständigkeit des Charakters angebahnt werden.

Die Jugendspiele geben die beste Gelegenheit, die Eigenart des Schülers in ihren sonst verborgenen Zügen aufzudecken. Da die körperlich geeigneten Lehrer an den Jugendspielen möglichst viel teilnehmen, so können sie weit mehr, als es im theoretischen Unterrichte möglich ist, auf Begründung eines gegenseitigen Verhältnisses wirken, welches auf Wahrhaftigkeit, Offenheit und festem Vertrauen beruht. Gerade hierbei kann die Zuverlässigkeit des Charakters gesichert werden.

Die täglich wiederkehrenden Militär- und Turnübungen weisen überdies den Zögling auf die täglich neue Gegenwart mit ihren für jeden Einzelnen in besonderer Richtung stets neuen Anforderungen an seine Leistungskraft hin und hindern ein Träumen und Streben ins Allgemeine, wodurch so oft der angeborene, auf das Ideale gerichtete Sinn auf Abwege gelenkt wird. Zu der thatkräftigen Frische und Unmittelbarkeit in der Leistung dessen, was der gegebene Augenblick erfordert, tritt in dem späteren theoretischen Unterricht die Darbietung der Kenntnis von den jetzt bestehenden, geschichtlich gewordenen Verhältnissen in Staat, Gesellschaft und Kirche. Dieses stetige Leben in der Gegenwart soll vor Abirrung in eine Phantasiewelt schützen, welche bei schwachen Naturen einen schmerzlichen Zwiespalt zwischen dem Innenleben und der Wirklichkeit hervorruft, bei

willensstarken Individuen aber zu einem Staat und Gesellschaft gefährdenden Kampfe gegen das Bestehende anreizt.

Durch die körperlichen Übungen, den Handfertigkeitsunterricht, die Garten- und Landarbeiten sollen die Muskeln gekräftigt und zu Kunstleistungen geübt, die Sinne geschärft, die Nerven gestählt und das Gehirn widerstandsfähig erhalten werden, damit dieses in späterer Zeit höheren Anforderungen genügen kann.

Es sollen daher regelmäßig die Nachmittage mit Turnen, Militärübungen, Hand-, Garten- und Landarbeiten ausgefüllt werden.

Im Turnen werden die dänisch-schwedischen „Geschmeidigkeitsübungen" ohne Turngerät bevorzugt. Zu den Übungen im Exerzieren tritt der Unterricht im Fechten mit Rappier, Säbel, Stoßdegen, Lanze und Bajonett. Schießübungen mit der Flinte werden durch den Gebrauch des Bogens und der Armbrust unterstützt, damit die Sicherheit des Auges und der Hand individuell erhöht wird. Mit den älteren Schülern wird die Ausführung eines Manövers mit Nachtlager versucht.

Zu der geordneten Körperpflege tritt im Sommer der täglich wiederkehrende Unterricht im Schwimmen, im Winter regelmäßiger Eislauf. Daran reihen sich die Jugendspiele, insbesondere Wettlaufen und Ringen. Verfügt die „Deutsche Schule"

über die nötigen Mittel, so soll Segeln, Rudern, Radfahren und Reiten betrieben werden. Den Anforderungen an Gewandtheit im persönlichen Verkehr entspricht der im Winter zu erteilende Tanzunterricht.

Die Handarbeiten umfassen Tischlern, Drechseln, Flechten, Buchbinderei und Eisenarbeiten. Durch derartige Thätigkeit sollen die Schüler eine selbsterarbeitete Einsicht in die Bedeutung des Handwerks gewinnen, um später vor der einseitigen, oft hochmütigen Überschätzung des theoretischen Wissens bewahrt zu bleiben, andrerseits auf die vielleicht einer Individualität angemessene praktische Lebensaufgabe hingewiesen zu werden. Außerdem wird durch Anfertigung physikalischer Apparate, technischer Instrumente und verschiedenartiger Modelle, sowie durch Versuche in der Nachahmung des Druck- und Kopierverfahrens der theoretische Unterricht in Physik, Chemie, Technologie und Geographie unterstützt.

Durch Garten- und Landarbeiten soll die Kenntnis der Pflege von Obst, Gemüse, Blumen, Getreide und Hackfrucht gewonnen werden. Jeder Schüler bearbeitet sein eigenes Beet und Landstück. Auch bei dem Obstbau wiederholt sich die Arbeit des Schülers an einem oder mehreren ihm allein zugewiesenen Bäumen.

Je nach dem Vermögen der Anstalt wird mit

der Landwirtschaft eine mehr oder weniger ausgedehnte Viehzucht verbunden. Die Pflege des Kleinviehes und Geflügels übernehmen die Schüler unter gewissenhafter Aufsicht. Dadurch soll die Pflichttreue in besonderer Richtung geübt werden. Auch hierin läßt sich wieder eine Individualisierung durchführen.

Außerdem beleben Ausflüge und Anschauungsmittel im weitesten Sinne den theoretischen Unterricht. Möglichst häufig besuchen die Schüler die nächste Umgebung, um die räumliche Ausdehnung von Landgebieten, Flüssen und Seeen zu messen. Mit geometrischen Übungen werden Beobachtungen auf dem Gebiete der Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie verbunden und oft wochenlang fortgesetzt. Die Lehrer, welche diese Ausflüge leiten, müssen sich vorher mit allen Einzelheiten des Bezirkes, welchen sie den Schülern vorführen sollen, genau bekannt gemacht haben und in den Punkten, welche ein tieferes theoretisches Verständnis erfordern, die Schüler gut vorbereiten.

In Anknüpfung an den Unterricht in Physik, Chemie, Technologie, Geographie und in den kaufmännischen Fächern besuchen die Schüler Handwerkstätten, Fabriken, Schiffswerfte, Kauffahrtei- und Kriegsschiffe, Eisenwerke, Handelshäuser, die den inländischen und überseeischen Handel

zeigen, Eisenbahnanlagen, Telegraphen- und Postanstalten. Bei einer so vielseitigen Einsicht in das wirkliche Leben können bei dem Schüler nicht so viele Fehlgriffe in der Wahl seines Berufes vorkommen, wie es bei der sonst üblichen Fernhaltung von der Anschauung und Nachahmung der praktischen Berufsarbeiten der Fall ist.

Die allen Schülern der „Deutschen Schule" gemeinsamen Ausflüge werden in den beiden oberen Abteilungen durch Reisen in große Städte und fremde Länder erweitert. Sprachliche, handelswissenschaftliche, geographische, welt- und kunstgeschichtliche Interessen sollen dadurch bei den Schülern geweckt und der Unterricht durch lebensvolle Anschauung erweitert werden.

Dauernd als Anschauungsmittel unterstützen den Unterricht in der Zoologie ein Aquarium und Terrarium zur Beobachtung des Lebens und der Entwickelung der Lurche und Schlangen. Bei Anwendung des Mikroskops wird auch die Entwickelung des Hühnereies verfolgt. Die Veranstaltungen zur Veranschaulichung des Naturlebens können durch Anlage eines Fischteiches nebst Vorrichtung für künstliche Fischzucht erweitert werden. Naturgegenstände aller Art werden von den Schülern gesammelt und in den besten Mustern aufgestellt. Dem Unterrichte in Welt-, Kultur-

und Kunstgeschichte dienen Photographieen, Gipsabgüsse, Pläne und Modelle.

Schulfeste mit Rede, Deklamation, dramatischen Darstellungen und musikalischen Vorträgen eines Schüler-Orchesters werden an den Geburtstagen Seiner Majestät des deutschen Kaisers und des Landesherrn und zur Erinnerung an den Frieden von 1871 gefeiert.

Wie die Individualität des Schülers bei den Militärübungen und Jugendspielen besonders scharf hervortritt, so ist sie auch noch in der Verwaltung seines Eigentums zu beobachten. Bei dem Streben der „Deutschen Schule" nach Heranbildung selbständiger Charaktere will sie ihn an die frühzeitige Verwaltung eigenen Besitzes gewöhnen. Jeder Schüler hat deshalb seine eigene Kasse, aus der er die Ausgaben für Anschaffung von Rohmaterial, Handwerkszeug, Kleidung und Reparaturen aller Art bestreitet. Er ist verpflichtet, genau Buch zu führen, und kann sich unter angemessener Leitung rechtzeitig an den richtigen Gebrauch des Geldes gewöhnen.

Demselben Zwecke, jeden Schüler für sich selbst verantwortlich zu machen, in seinem äußeren Besitz vom Mitschüler abzuschließen und von jedem erziehlich zwecklosen Zwange zu befreien, entspricht die Einrichtung der „Deutschen Schule", daß jeder Schüler in seiner Klasse sein eigenes Pult mit

Tischplatte zum Schreiben, Zeichnen und zu naturwissenschaftlichen Versuchen besitzt. Die beiden Flügel des Pultes bestehen aus verschliessbaren Schränken, in denen der Besitzer seine Kasse, Bücher und Schreibgegenstände aufbewahrt. Der dazu gehörige, nach Bedürfnis verstellbare Drehstuhl mit Rückenlehne und Fußstütze wird zugleich bei Schulfesten oder bei etwaigem Gesamtunterricht im großen Schulsaale benutzt.

Ebenso hat jeder Schüler seine eigene Ausrüstung für Militärübungen, seine eigenen Werkzeuge für Hand-, Garten- und Landarbeit, sowie einen Korkschutz zum Gebrauche beim Segeln und Rudern.

Überdies bleiben alle von einem Schüler im Schul- und Handfertigkeitsunterrichte gelieferten Arbeiten dessen Eigentum.

## 4.

# Die erste Stufe der „Deutschen Schule“.

(Vom sechsten bis vierzehnten Jahre.)

Im ersten Schuljahre werden die Knaben vorwiegend im Garten, auf dem Felde, in der Schulwerkstätte und mit Tierpflege beschäftigt. Die bei dieser Thätigkeit gewonnenen Erfahrungen werden täglich anfangs in je einer, später in je zwei und drei Vormittagsstunden durch theoretischen Unterricht verarbeitet. Auf jeden Lehrgegenstand kommen 25 Minuten und eine Ruhepause von 10 Minuten. So gelangt das Kind zu den ersten Grundlagen der Botanik und Zoologie, zu einer elementaren Einsicht in das Leben der Pflanze und des Tieres. Durch die Tierpflege gewinnt es zugleich feste Vorstellungen von Pflicht und Verpflichtung. Im Zusammenhange mit dieser Gesamtthätigkeit und der daraus gewonnenen Erkenntnis wird im Kinde eine lebensvolle Vorstellung von Gott als Vater und Erhalter des Ganzen geweckt.

Als Ausgangspunkt zur Begründung geographischer Einsicht wird die vielseitigste Bekanntschaft mit dem Schulgebäude und dem daran grenzenden Garten- und Landgebiet genommen. Einfache Erzählungen, Fabeln von Hey und Grimmsche Märchen, die sich für ein gesund phantasievolles Kind eignen, nichts krankhaft Phantastisches enthalten, das kindliche Gemüt nicht überreizen und die kindliche Furcht nicht erregen, befestigen den gewonnenen Vorstellungskreis.

Die bei allen diesen Veranstaltungen des Unterrichts vorkommenden einfachsten Zahlen-, Raum- und Zeitverhältnisse werden als Elemente des Rechnens und als Vorstufe der Raumlehre dem Kinde zum Bewußtsein gebracht. Dazu kommen die ersten gering ausgedehnten Versuche im Zeichnen. Außerdem werden einige Lieder eingeübt, welche bei Ausflügen und auf Märschen gesungen werden können.

Im zweiten Schuljahre wird Lesen und Schreiben begonnen. Vom zweiten bis achten Schuljahre wird der Unterricht im Sinne des ersten Schuljahres fortgesetzt. Der naturkundliche und naturwissenschaftliche Unterricht, der sich an die Arbeiten im Garten und auf dem Lande anschließt, daneben der Unterricht in Kultur- und Weltgeschichte, der im Zusammenhange mit den Handfertigkeits- und Militärübungen steht, bildet die Grundlage des ganzen Schulsystems auf der ersten Stufe.

Die religiöse Gesinnung wird durch lebensvolle Vorführung religiöser Charaktere herangebildet, wie das Alte und Neue Testament solche darbieten. Epische und dramatische Bearbeitungen der biblischen Stoffe sollen das Verständnis des Bibeltextes fördern. Nachdem im zweiten Schuljahre die Schöpfungsgeschichte erzählt und Charakterbilder von den Patriarchen und Richtern vorgeführt worden sind, wendet sich der Unterricht zum Leben Jesu, anfangs nach Markus, später nach Matthäus und Lukas. Daran schließt sich die Apostelgeschichte und eine möglichst anschaulich ausgeführte Darstellung der christlichen Lehre nach den Evangelien. In Anknüpfung an die Grundsätze des Christentums und an die zehn Gebote wird die Gesetzgebung der Gegenwart, insbesondere das Strafgesetz des Deutschen Reiches in seinen Grundzügen zur Kenntnis gebracht. Den Religionsunterricht unterstützt der Besuch der Kirche, dem eine kurze Vorbereitung vorausgeht. Im letzten Schuljahre tritt der besondere Religionsunterricht bei dem Geistlichen als Vorbereitung für die Konfirmation ein. Auf dieser Stufe wird nur ein Auszug der Bibel in verbesserter Übersetzung gestattet.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll klare Vorstellungen vom Leben der Pflanze und des Tieres entwickeln und die Elemente der Mineralogie, Geologie, Chemie und Physik darbieten.

Der Unterricht in der Botanik soll auf die Beziehungen derselben zur Zoologie weisen, die Zoologie soll zur Lehre von dem Bau, Leben und der Pflege des menschlichen Körpers führen. Wenn das Kind monatelang vom Augenblick der Einsenkung des Kornes in die Erde bis zum Tage des Schnittes der reifen Ähre die Entwicklung des Kornes beobachtet, fast täglich einen neuen wachsenden Keim in seiner Gestaltung verfolgt, mit dem Messer zerschnitten, mit bloßem Auge und unter dem Vergrößerungsglase betrachtet hat, so hat es auf dem einfachsten und natürlichsten Wege der Erkenntnis eine Menge von Thatsachen des Naturlebens erfaßt, welche den Unterricht in der Pflanzenphysiologie begründen. Wie die Entwicklung des Getreides, so wird das Wachstum der Gräser und Bäume, ebenso die Entwicklung der niederen Tiere, welche das Schulaquarium enthält, dem Kinde zum Bewußtsein gebracht. Im letzten Schuljahre werden die Elemente der Lehre von den Lebensgesetzen des menschlichen Körpers besprochen.

An die Grundlage des naturkundlichen Unterrichts schließen sich die Elemente der Geographie, des Rechnens und der Raumlehre an. Der Schüler, welcher sich in der ersten Klasse im Hause, Garten und Felde umgesehen hat, macht Ausflüge in die Umgebung, verfolgt den Lauf eines Flusses, umgeht, überfährt und mißt die umliegenden Gewässer,

besteigt die umliegenden Hügel und Berge, deren räumliche Ausdehnung er berechnen lernt. Auf demselben Wege gewinnt er die erste Kenntnis von der geometrischen Gestaltung der Erdoberfläche und eignet sich die einfachsten Thatsachen der Planimetrie an. Punkt, Linie, Fläche nebst den weiteren geometrischen Begriffen muß er bei diesen Anschauungsübungen kennen gelernt haben, ehe er im theoretischen Unterricht über den Zusammenhang des Ganzen belehrt wird. Auch die Raum- und Zeitmessung, besonders deren Einheiten, werden dem Schüler auf den Ausflügen erklärt: Minute, Stunde, Meter, Kilometer, Quadratkilometer, Kubikmeter. Ein lebensvoll gewonnenes Erinnerungsbild muß die Grundlage aller dieser Begriffe ausmachen. Darauf baut sich der Unterricht im Rechnen und in den Anfängen der Mathematik, die mit den einfachsten Formen der arithmetischen Reihen und mit den Grundlagen der Stereometrie abgeschlossen wird.

In gleicher Weise werden die Anfangsgründe der Physik und Chemie gewonnen. Die Schüler, welche im Handarbeitsunterrichte den Hobel gebraucht haben, sich in der Bildung von Flächen geübt, ein Lineal und einen einfachen Tisch angefertigt, im täglichen Verkehr mit diesen Gegenständen Formenkenntnis und Augenmaß gewonnen haben, machen den Versuch, aus Backsteinen eine Mauer zu er-

richten; sie lernen dabei die einfachste Anwendung des Senklotes, der Wasserwage und des Brecheisens als einarmigen Hebels kennen. Dadurch gewinnen sie die erste Kenntnis von den Grundgesetzen der Mechanik, deren elementaren Ausbau der Unterricht fortsetzt.

In die Elemente der Chemie werden sie durch die einfachsten Metallarbeiten eingeführt, bei denen sie die Veränderung der Körper durch Wärme und die Zusammensetzung der Stoffe aus ihren Elementen erkennen.

An die geographische Betrachtung der nächsten Umgebung können in einfacher Form geschichtliche Erörterungen geknüpft werden. Dies führt auf die Frage nach der Entstehung und Entwicklung des Ackerbaues und Gewerbes im Kulturleben der Völker. Hiermit ist die Anknüpfung an anschauliche Mitteilungen von dem Leben der ältesten Kulturvölker gegeben. Mit den Erzählungen von dem Nomadenleben alter Völker verbindet man Schilderungen von den Sitten der noch lebenden Kulturvölker. Die Geschichte der Patriarchen, der Richter, Perser und Germanen bildet dabei den Mittelpunkt der Darstellung. Alles, was derartige Mitteilungen veranschaulichen kann, wird dem Schüler möglichst vielseitig vor Augen gebracht. Als begleitende Lektüre dient „Robinson“.

Die Frage nach der Entstehung des Schul=

hauses führt auf die Frage nach der Entstehung des Ortes, in dessen Nähe die Schule errichtet ist. Die wichtigsten Gebäude des Ortes, insbesondere die Kirche, die Schule und das Gerichtsgebäude regen die Frage nach der Verfassung des Ortes an und führen auf die Grundbegriffe der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung, als deren Vertreter der Landesfürst die nächste Teilnahme erregt. In diesem Sinne wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Leben des Landesfürsten gelenkt. Charakterzüge aus dem Leben und der Familie desselben werden dem Schüler vorgeführt und erweitern seine kleine Geisteswelt zur Teilnahme an dem ihm nächstliegenden Ganzen. Dabei lernt der Schüler die geographischen, gewerblichen und Kulturverhältnisse des Landes kennen, welche sein Landesfürst beherrscht.

Von diesem wird zum deutschen Kaiser übergegangen, dessen Lebensbild den Interessenkreis des Schülers erweitert. Eine dem Verständnis des Schülers angemessene Lebensschilderung des Kaisers wird als Lektüre eingeführt. Damit wird die Geographie Deutschlands verbunden, welche zugleich die Gewerbe- und Kulturverhältnisse des Landes umfaßt. Die Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870—1871 erweitert die Kenntnis von der politischen Lage Deutschlands. Man geht von dem Orte aus, an

welchem sich die „Deutsche Schule" befindet, verfolgt auf der Karte den Weg bis Berlin und begleitet die Märsche des deutschen Heeres bis Paris und bis zur Loire. Daran schließen sich kulturgeschichtliche Mitteilungen über den Landes- und Volkscharakter von Deutschland und Frankreich. Hierauf wird die Geschichte der Befreiungskriege, der Reformation und des Dreißigjährigen Krieges, die Geschichte der deutschen Kaiser und die Geschichte Preußens behandelt. Die Verfassung des Deutschen Reiches muß dabei jeder Schüler gründlich kennen lernen. Endlich wird eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung Europas im Zusammenhange mit der Geographie Europas gegeben. In kurzer Übersicht lernen die Schüler die übrigen Erdteile kennen und werden mit den wichtigsten Eisenbahnlinien und Seewegen bekannt gemacht.

Dem Unterrichte in der deutschen Sprache dienen alle Lehrfächer zur Herbeiführung der Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Es werden deshalb dem Realunterrichte die besten Lehrbücher zu Grunde gelegt, welche als Lesebücher im Deutschen benutzt werden können. Neben den Lehrbüchern werden Einzeldarstellungen und Charakterbilder aus der deutschen Geschichte, Völkerschilderungen, mustergiltige Darstellungen des Pflanzen- und Tierlebens eingeführt.

Auf Grund der Lektüre werden die Schüler an Fertigkeit im freien Vortrag gewöhnt. Die schriftlichen Übungen beginnen mit Briefen und gehen zu einfachen wiederholenden Darstellungen der bereits gründlich behandelten Lehrstoffe über. Grammatik wird nicht in selbständigen Lehrstunden, sondern nur in Anknüpfung an Rede und Lektüre behandelt.

Besonders dem deutschen Litteraturunterrichte dient auf der unteren Stufe die Lektüre ausgewählter Grimmscher Märchen, eine gute Darstellung der deutschen Götter- und Heldensage, vorzüglich des Nibelungenstoffes, später Balladen von Grafen von Schack, Uhland, Schiller und Goethe. Außerdem werden leichte dramatische Stücke eingeübt, auf der unteren Stufe dramatisierte Märchen, später leichte Kinderdramen.

Unterricht im Zeichnen haben alle Schüler vom sechsten Jahre an. Die Anfangsgründe des Modellierens und Malens treiben die besonders Befähigten.

Auch am Singen nehmen alle Schüler teil. An diesen Unterricht schließt sich nach besonderer Begabung die Beschäftigung mit Musik in der Weise an, daß ein Zusammenspiel auf verschiedenen Instrumenten angestrebt wird, damit ein Schüler-Orchester die Feier der Schulfeste erhöhen und die Märsche der Schüler beleben kann.

Nach Abschluß des ganzen Schulkursus wird den Schülern eine möglichst umfassende Einsicht in das Wesen, den Zweck, die Vorzüge und Nachteile, die ökonomische und sociale Stellung der Berufsarten gegeben, zu denen die Schüler von der besuchten Lehrstufe aus mit größtem Nutzen für die Gesellschaft und die Entwicklung der eigenen Individualität übergehen können.

### Fremde Sprachen.

Nur denjenigen Zöglingen, welche die Schule über die erste Abteilung hinaus besuchen, wird Unterricht in zwei fremden Sprachen erteilt.

Die englische Sprache, als die dem Deutschen nächstliegende und für die Zukunft wichtige Weltsprache, wird vom zehnten Lebensjahre an betrieben. Das erste Jahr umfaßt nur Übungen im mündlichen Ausdruck, Sprechübungen, die sich an die Gegenstände in Haus, Hof, Garten und Land anschließen. Mit dem zweiten Jahre beginnen Übungen im Schreiben und Lesen. Von Übersetzungen deutscher Märchen wird zu kleinen Erzählungen, später zu zusammenhängenden, den Realunterricht unterstützenden Darstellungen übergegangen. Die Schüler üben den freien Vortrag in englischer Sprache. An den Schulfesten wird ein leichtes englisches Kinderdrama vorgetragen.

Der Unterricht im Französischen beginnt im

zwölften Lebensjahre des Schülers. Anfangs wird nur gesprochen, nach einem halben Jahre geschrieben und gelesen. Die Lektüre geht von leichten Erzählungen zu Darstellungen von Stoffen des Realunterrichts über. Vorträge in französischer Sprache und Aufführungen leichter französischer Dramen fördern die Sicherheit im Sprechen.

---

## 5.

# Die zweite Stufe der „Deutschen Schule".

(Vom vierzehnten bis sechzehnten Jahre.)

---

Bietet die erste Schulstufe die notwendige Vorbildung für die breite Grundlage des Staates und der Gesellschaft, den Bauern- und Handwerkerstand, so kann eine höhere Bildungsstufe sich nur dann naturgemäß und ohne Einseitigkeit lebenskräftig fortentwickeln, wenn sie in folgerichtiger Entwicklung aus jener ersten Kulturstufe herausgewachsen ist. Wie nach dem Nachweise der Kulturgeschichte der Handel als Weltmacht sich aus der Blüte des Ackerbaues und Handwerkes erhoben hat, so soll die Jugend bei ihrer schwungkräftigen Anpassungsfähigkeit beide Kulturstufen der Menschheit in natürlicher Ordnung wiederholend durchleben.

Die zweite Stufe führt demnach den Knaben durch die Interessenwelt des kaufmännischen Lebens, welches äußere Ordnung heranbildet, den Sinn für

das Praktische weckt und den Blick über die Scholle erweitert.

Der Vormittagsunterricht wird auf vier Stunden ausgedehnt. Nach jeder Stunde tritt eine Pause von 15 Minuten ein.

Auf dieser Stufe werden die Handelsfächer, kaufmännisches Rechnen, Buchführung und Handelskorrespondenz in deutscher, englischer und französischer Sprache als Ausgangspunkt betrachtet. Dazu kommen die Anfangsgründe der Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde der Gegenwart nach bereits vorhandenen Leitfäden, die Elemente der chemischen und physikalischen Technologie, deren Aneignung durch nachahmendes Experimentieren, durch Anfertigung naturwissenschaftlicher Apparate während des Handarbeitsunterrichtes und durch den genügend vorbereiteten Besuch von Fabriken unterstützt wird.

Außerdem wird der Unterricht durch Mineralogie, Völkerkunde, Tier- und Pflanzengeographie im Anschluß an Sammlungen überseeischer Erzeugnisse erweitert. Die Mathematik wird bis zur Trigonometrie und zu Gleichungen ersten Grades fortgeführt. Belehrung über den Zeitwert des Geldes in den verschiedenen Kulturstaaten knüpft sich an den Unterricht in Arithmetik und kaufmännischem Rechnen.

Die Einführung in die neuere deutsche

Litteratur wird durch die Lektüre einiger Gesänge aus Wilhelm Jordans „Sigfridsage", des „Ingo" von Gustav Freytag, kleinerer Dichtungen von Felix Dahn und Grafen von Schack vermittelt und mit den „Epischen Briefen" von Wilhelm Jordan abgeschlossen. Deutsche Aufsätze behandeln die in allen Lehrfächern sich darbietenden Stoffe. Übungen im freien deutschen Vortrag werden fortgesetzt und schließen sich vielfach an „Walhall" von Felix und Therese Dahn (8. Aufl. Leipzig, Verlag von R. Voigtländer) und an „Griechische Heldensagen", von J. C. Andrä (ebenda) an. An den Schulfesten werden Dramen wie Schillers „Wallensteins Lager", Körners „Zriny", Lessings „Philotas" von den Schülern aufgeführt.

Im Religionsunterrichte wird das Johannes-Evangelium und Ger, „Der Erlöser" (Leipzig, Mutze 1885) gelesen und die Briefe von Paulus und Jakobus erklärt. Das Neue Testament in der Ausgabe der Parallel-Bibel (Gütersloh, Bertelsmann 1888) wird benutzt.

Deutsche Geschichte wird in zusammenhängender Darstellung wiederholt. Daneben werden Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" gelesen. Die Verfassung Deutschlands wird erklärt.

Die Geschichte der neueren englischen Litteratur wird nach einem englischen Lehrbuche

behandelt. Außerdem unterstützt die Lektüre naturwissenschaftlicher Lehrbücher in englischer Sprache den Realunterricht. Freie Vorträge in englischer Sprache werden versucht. Ein leichtes englisches Drama wird zur Aufführung gebracht.

Im Französischen wird neuere Litteraturgeschichte nach einem französischen Lehrbuche gelesen. Gedichte in französischer Sprache werden deklamiert. Ein leichtes neueres französisches Drama wird bei einem Schulfeste aufgeführt.

Denjenigen Schülern, welche sich dem Kaufmannsstande widmen, wird nach Bedürfnis Unterricht im Spanischen oder Italienischen sowie in Stenographie erteilt.

Zum Zeichnen tritt technisches Zeichnen. Malen und Modellieren wird von den besonders Befähigten betrieben.

Der Unterricht in der Musik wird nach persönlicher Begabung fortgesetzt.

Am Schluß des Schulkursus wird eine Übersicht über die Berufsarten gegeben, in welche der Einzelne eintreten kann.

## 6.

# Die dritte Stufe der „Deutschen Schule".

(Vom sechzehnten bis zwanzigsten Jahre.)

---

Da alle wissenschaftliche Erkenntnis zunächst aus praktischen Erfahrungen und den Bedürfnissen des praktischen Lebens hervorgegangen ist, in letzter Linie auch wieder dem Leben dienen soll, so erscheint es notwendig, daß die Vertreter der höheren Bildung Fühlung mit den vielseitigen Interessen des praktischen Lebens behalten. In der „Deutschen Schule", welche das organische Wachstum des kindlichen Geistes in naturgemäßer Folgerichtigkeit leiten will, muß sich daher die höhere Bildung als letzte Abstufung der Gesamtkultur ergeben. Soll demgemäß das höhere theoretische Wissen nicht Entartung und Einseitigkeit des geistigen Lebens herbeiführen und Verkümmerung der sinnlichen Anschauung, des gesunden Willens und des Gemütslebens verursachen, wie man es oft in unserer Überbildung beobachtet, so muß der künftige Vertreter gelehrter

Bildung im Zusammenhange mit dem vielseitigen Leben bleiben und auf den niederen Stufen seines geistigen Wachstums die niederen Bildungsstufen durchlaufen haben. Der künftige Verwaltungsbeamte, Richter, Geistliche, Arzt, Lehrer, Forscher und Gelehrte muß mithin den Bauern-, Handwerker- und Kaufmannsstand mit der dem jugendlichen Alter entsprechenden Intensität und mit praktischem Interesse durcharbeitet und durchlebt haben. Was ihm auf der unteren und mittleren Lehrstufe ganze Lebensaufgabe war, das soll ihn auf der höheren Bildungsstufe als Schutz vor den Gefahren der Vereinseitigung seiner Geistesrichtung und vor Schädigung seiner geistigen Gesundheit begleiten. Der Militärberuf wird nicht als bloßer Durchgangspunkt in der „Deutschen Schule" betrachtet, sondern gilt in ihr als erster Faktor der Charakterbildung und der Befestigung patriotischer Gesinnung und soll als solcher die volle Schulperiode durchdringen.

Den gesteigerten Anforderungen unserer Zeit kann überdies auch nur dadurch Genüge geleistet werden, daß die Erwerbsfähigkeit des Individuums erweitert wird, damit dieses in Zeiten einer persönlichen Lebenskrisis oder einer die ganze Berufsklasse treffenden Erwerbsgefahr oder selbst während einer das öffentliche Leben gefährdenden Katastrophe nicht an seiner Beschränkung auf theoretisches

Wissen zu Grunde gehe, sondern sich vermöge seiner vielseitigen Ausbildung in eine unerwartet neue Berufsthätigkeit einarbeiten kann.

Darum beginnt in der „Deutschen Schule“ die Einführung in die Kultur des Altertums erst mit dem reiferen Alter, in welchem ein tieferes und durch angemessene Vorbildung begründetes Interesse möglich ist.

Der Vormittagsunterricht wird auf fünf Stunden ausgedehnt. Eine Pause von 15 Minuten folgt nach jeder Lehrstunde, nach der dritten eine von 30 Minuten.

Der Religionsunterricht umfaßt Bibelkunde, Kirchengeschichte und eine vergleichende Darstellung der wichtigsten Weltreligionen. Die Parallel-Bibel (Gütersloh, Bertelsmann 1888) wird bei der Bibelkunde benutzt.

Den Unterricht in den Naturwissenschaften (Grundgesetze der Physik und Chemie mit Einschluß der allgemeinen Thatsachen der Astronomie und Geologie, Biologie und Gesundheitslehre) wird durch Lektüre deutscher, englischer und französischer Lehrbücher von hervorragendem Werte vermittelt. Auf diese Weise sollen die Schüler angeleitet werden, gute Werke zu verstehen, um zu selbständigen Studien in späterer Zeit befähigt zu werden. Ein Schulbuch „Die Naturwissenschaft der Gegenwart in Einzeldar-

stellungen hervorragender Forscher" faßt die allgemein verständlichen Arbeiten unserer Klassiker der Naturwissenschaft zusammen: H. v. Helmholtz, du Bois-Reymond, Henle, Czermak, Preyer u. a. Die zur Kenntnis des Samariterdienstes von Fr. von Esmarch nötige Handfertigkeit wird im Turnunterricht geübt.

Mathematik wird bis zur Stereometrie und zu Gleichungen zweiten Grades fortgeführt.

Neueste Geschichte Deutschlands und der außerdeutschen Staaten wird mit besonderer Sorgfalt vorgetragen. Ein Schulbuch „Geschichte Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert nach den Meistern der Geschichtschreibung" ergänzt den Vortrag des Lehrers. Die Lektüre eines Geschichtswerkes von H. von Sybel wird außerdem empfohlen.

Deutsche Litteraturgeschichte wird im Zusammenhange bis zur Gegenwart vorgetragen. Daneben werden Dichtungen von Lessing, Goethe, Schiller, Gustav Freytag, Felix Dahn, Grafen von Schack und regelmäßig in den letzten zwei Jahren Wilhelm Jordans „Nibelunge" nebst dessen erklärenden Schriften, insbesondere den „Epischen Briefen" gelesen. Zu Lessings Minna von Barnhelm, Emilia Galotti und Nathan wird Kuno Fischers Schrift benutzt: „Lessing als Reformator der deutschen Litteratur" (Stuttgart, Cottasche Buchhandlung 1881. 2 Bände). Von Shake-

speare werden einige Dramen in der Ueberſetzung von Wilhelm Jordan (Leipzig, Bibliographiſches Inſtitut 1886) und eine Auswahl ſeiner Gedichte in der Überſetzung von Wilhelm Jordan (Berlin, G. Reimer. 1861) geleſen, da das Verſtändnis dieſes Dichters durch eine meiſterhafte Überſetzung weit mehr gefördert wird als durch mühſelige Arbeit an dem Original. Die Lektüre der Tragödie „Richard III.“ wird durch die Lektüre der Studie von Kuno Fiſcher unterſtützt: „Shakeſpeares Charakterentwicklung Richards III.“ (München, Fr. Baſſermann 1868). Eine Einführung in Goethes „Fauſt“ wird im letzten Schuljahre mit den beſten Schülern verſucht nach „Goethes Fauſt“ von Kuno Fiſcher. (Stuttgart, Cotta. 1887). Ein Schulbuch „Deutſche Dichter der Gegenwart in Lebensſchilderungen und abgeſchloſſenen Muſterbeiſpielen aus ihren Werken“ ſoll den Unterricht in der neueren Litteraturgeſchichte unterſtützen.

Deutſche Aufſätze, Vorträge und Darſtellung von Dramen werden auch von dieſer Stufe gefordert.

An den Unterricht in der deutſchen Litteraturgeſchichte knüpft ſich die Einführung in die Dichterwerke der alten Griechen und Römer, welche den Schülern in beſten Überſetzungen dargeboten werden. Soweit es die Zeit geſtattet, leſen die Schüler Homers Odyſſee und Ilias über-

setzt von Wilhelm Jordan (Frankfurt am Main 1875 und 1881), Aischylos' Tragödien übersetzt von Jakob Mähly (Stuttgart, W. Spemann. 1888), Sophokles' Tragödien übersetzt von Wilhelm Jordan (Berlin, G. Reimer. 1864), Euripides' Tragödien übersetzt von Jakob Mähly (Stuttgart, W. Spemann. 1888) und die Geschichtswerke des Tacitus, insbesondere dessen „Germania" übersetzt von Bötticher (Stuttgart, W. Spemann. 1888). Daran schließt sich eine möglichst anschauliche und durch Nachbildungen aller Art zu belebende Darstellung der griechischen und römischen Staaten-, Kultur- und Kunstgeschichte. Dichterische Bearbeitungen antiker Stoffe dienen der Veranschaulichung der Verhältnisse im Kulturleben der Alten z. B. „Die Witwe des Agis", „Asträos" in den „Andachten" von Wilhelm Jordan, „Aus zwei Welten", „Timandra" und „Nächte des Orients oder Die Weltalter" von Grafen Adolf Friedrich von Schack, „Homerische Welt" von August Bungert u. a.

Der Geschichte des klassischen Altertums folgt die der orientalischen Völker in gedrängter Darstellung.

Im Englischen wird eine Dichtung von Dickens zur Ergänzung des Unterrichts in Physik und Chemie, eine Monographie von John Tyndall („Die Kerze" oder „Die Wärme als eine Art der Bewegung") und zur Erweiterung der Kenntnisse

in Anatomie und Physiologie ein Lehrbuch derselben gelesen.

In französischer Sprache werden Charakterbilder aus der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts gelesen. Freie Vorträge in beiden fremden Sprachen werden regelmäßig gehalten, ebenso schriftliche Arbeiten in denselben angefertigt.

Als Ersatz des Lateinischen wird in den letzten zwei Jahren die italienische Sprache bis zur Sicherheit im Sprechen eingeführt, jedoch nur fakultativ.

Zeichnen, Malen und Musik werden fortgesetzt.

Am Schluß des Schulkursus wird eine Übersicht über die verschiedenen Berufsarten gegeben, für welche Universität und Polytechnikum vorbereiten.

### Griechische und lateinische Sprache.

Diejenigen Schüler, welche Theologie oder Philologie studieren wollen, werden vier Jahre lang im Griechischen, drei Jahre lang im Lateinischen unterrichtet. Im Griechischen soll das Verständnis von Homers „Odyssee“, im Lateinischen das Verständnis des Historikers der klassischen Periode, Livius, erzielt werden.

## 7.

## Der Gedanke einer „Deutschen Schule“ als Ergebnis der heutigen Bildung.

In dem Plane einer „deutschen Schule“ habe ich das Bild einer Schule der allgemeinen Bildung nach dem Bedürfnisse unserer Zeit gegeben. Denn nicht eine Gelehrtenschule fehlt uns: die Gegenwart bedarf vielmehr einer Bildungsanstalt für die vielseitigen Aufgaben des Lebens. Die Aneignung von Gelehrsamkeit und das tiefere Eindringen in die Wissenschaft gehört nicht in die Schule, sondern ist Sache der Universität. Die Aufgaben und Ziele beider Anstalten werden nur principiell verwirrt, wenn man nicht an dem Grundsatz festhält, daß alle Schulen vor der Universität nur Bildung, nicht Spezialwissen und Gelehrsamkeit pflegen sollen. Die heutige Schule aber hat in der Hauptsache nur Spezialwissen gefördert und den ermüdenden Kreislauf von Philologie zu Philologie wiederholt.

Mein Plan einer deutschen Schule ist naturgemäß aus unserer Zeit herausgewachsen wie ein notwendiges Ergebnis von Vorbedingungen, welche sich in der Gegenwart und in einem vom Strome der Zeit getragenen Menschenleben vereinigt haben. Inbetreff seiner Ausführbarkeit haben ihn hervorragende Schulmänner genügend geprüft, ich habe darin nicht das Ideal dessen berührt, was ich von einer künftigen Gestaltung des Unterrichtswesens nach innerer Geschichtsnotwendigkeit erwarten muß. Ich rechne so realistisch mit der Gegenwart, daß ich von den Forderungen strenger Wissenschaft absehe, um dem praktischen Bedürfnis unserer Zeit zu genügen.

Alle meine Studien, insbesondere die medizinischen, habe ich mit dem festen Blick auf Pädagogik getrieben. Die Beschäftigung mit Neuropathologie und Psychiatrie hat mir die hygienische Bedeutung des physiologischen Ausgleiches von Nerven- und Gehirnleistung durch Muskelarbeit auch wissenschaftlich zum Bewußtsein gebracht. In der Praxis ist diese Einsicht nichts Neues. Seit 1774, der Gründung des Basedowschen Philanthropins, hat die Forderung gesunder Muskelarbeit nicht wieder geschwiegen (vgl. meine Ausgabe der Werke Basedows und dessen Biographie. Langensalza, H. Beyer & Söhne 1880). Bis heute ist die Schule der Campe, Salzmann, Gutsmuths nicht ausgestorben.

Auch die Idee des Handfertigkeitsunterrichts hatte bereits ihre Geschichte. Selbst als Professor Dr. Karl Biedermann 1852 die Rückkehr zur praktischen Arbeit als Mittel zur Wiedergeburt des deutschen Volkes empfahl, knüpfte er nur an die guten Überlieferungen der Vergangenheit an und brachte den Deutschen den ihnen unausrottbar innewohnenden gesunden Trieb zu jener praktischen Arbeit zum Bewußtsein, welchen die römisch-gymnasiale Mönchseinseitigkeit der uns als etwas Fremdes aufgezwängten sogenannten höheren Bildung hochmütig und undeutsch verleumdet hat.

Friedrich Fröbel, der einzige Pädagog des neunzehnten Jahrhunderts, der einen Zug von Genialität hat, führte das Princip der körperlichen Arbeit so konsequent durch, daß von seiner Theorie zu den in meinem Programm einer „Deutschen Schule" enthaltenen Forderungen der Gegenwart nur ein Schritt ist. Die Nachfolger Herbarts, Zillers und Stoys haben Fröbel leider zu wenig beachtet. Sie überschätzen die Einwirkung der Theorie auf die Vorstellungswelt der Jugend und halten die Bearbeitung der Vorstellungen für das wichtigste Mittel zur Bildung des sittlichen Willens. Ihrer Auffassung stelle ich die uralte Lehre gegenüber, welche täglich durch die Thatsachen des Lebens bewiesen wird und bei Comenius, Salzmann, Pestalozzi, insbesondere bei Fröbel ihre feste Stütze

erhalten hat, daß das praktische Wollen und die gesunde Thatkraft nur durch täglich neue Anforderungen an den praktischen Willen des Kindes geübt werden kann.

Das Neue und mir selbst Gehörende an meinem Plane einer „Deutschen Schule" ist die Einführung neuer Unterrichtsstoffe, die Empfehlung eines vollkommen gegenwärtigen Bildungsinhaltes, wie ihn die heutige Naturerkenntnis und die nach ihr gestaltete vaterländische Dichtung der Gegenwart darbietet, die Fernhaltung eines kraftvergeudenden Formalismus und die Gliederung des Unterrichts nach den drei Stufen, welche der Bildung unserer Zeit entsprechen und sich mit dem Bildungsbesitze aller Zeiten decken. Der Grundgedanke der Kulturideen der Menschheit, an welche sich wiederholend die geistige Entwicklung der Jugend anlehnen soll, hat sich naturgemäß fortgebildet, wie die Grundgedanken der Pädagogik seit Comenius, mit welchem das wissenschaftliche Denken über Erziehung in nicht mehr einfachen Kulturverhältnissen beginnt. In seinem gesunden Bestreben, die verschrobene Jugendverbildung seiner Zeit auf einfache Naturformen zurückzuführen, nahm Comenius die Analogieen der Geistesentwicklung aus dem Naturleben des Individuums Pflanze und Tier. Dies war der grundlegende Gedanke der Entwicklungsanalogie, welche Pestalozzi von der

Entwicklung der Menschheit auf die des Kindes bezieht. Schärfer wird der Gedanke bei Schelling gefaßt, dessen Abstraktion sich bei Fröbel zu der Erkenntnis abklärt, daß das Kind im kleinen die Kulturstufen durchläuft, welche die Menschheit im großen durcharbeitet hat. In der bis heute noch in vielen Kindergärten zu einem Drillsystem verzerrten Forderung Fröbels, daß das Kind nicht theoretisch lernend, sondern praktisch arbeitend sich die ersten Kenntnisse aneignen soll, welche eine Auffassung von Natur, Mensch und Gott ermöglichen, ist die Grundlage einer naturgemäßen Erziehung gegeben. Herbart selbst hat sich dem allgemeinen Gedanken der Kulturentwicklung in seiner Anwendung auf Pädagogik in großen Zügen angeschlossen. Erst Ziller hat detailliert, jedoch in einer Weise, in welcher seine Kulturstufen einer streng wissenschaftlichen Beurteilung kaum standhalten dürften. Die Herbartianer, deren unverkennbarer Vorzug im Ernste und Eifer der Arbeit liegt, werden wohl selbst in ihren eigenen Kreisen aus den fertigen Sätzen Zillers den bleibenden Kern eines Erkenntnisprincipes auslösen, wenn sie sich dem Studium der Naturwissenschaften mit derselben Energie zuwenden, mit welcher sie bis jetzt theologische und philologische Interessen gepflegt haben, ebenso aber auch, wenn sie fortfahren, wie Willmann ihre Aufmerksamkeit in erhöhtem

Maße der Geschichte der Pädagogik zu widmen. Welch wesentlich andere Gestalt die Idee der Kulturstufen dann in der Einzelausführung gewinnt, hat in einer Richtung bereits der ebenso besonnene wie fleißige Otto W. Beyer in seinem Buche „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" (Leipzig, Reichardt, 1885) gezeigt, in welchem er ein in der Ur- und Kulturgeschichte vorhandenes Massenmaterial für eine durchdringende Denkarbeit gesammelt, kulturgeschichtlich gesichtet und zum Teil didaktisch behandelt hat.

Das Studium der Naturwissenschaften und in ihrem Kreise speciell das Studium der Entwicklungslehre wird die Pädagogen zunächst wieder zu Fröbel zurückführen. Dieser hat wenigstens für das vorschulpflichtige Alter den Weg der Erziehung in festen Linien vorgezeichnet. Und wenn ich eine „Deutsche Schule" nach den drei Stufen aufbaue, welche der Kulturentwicklung der Menschheit in ihren Ständen entsprechen (I. Bauern und Handwerker, II. Handel und Industrie, III. Verwaltung und Wissenschaft), so habe ich Fröbelsche Gedanken unbewußt fortgebildet und seinen dunklen Andeutungen eine klare Gedankenform gegeben: unbewußt, weil meine Kenntnis Fröbels der Aufstellung meines Entwurfs einer „Deutschen Schule" nachfolgte. Gerade diese unbewußte Anknüpfung an Fröbel und Fort-

bildung Fröbelscher Grundsätze der Erziehung beweist, wie eng dieser hochbegabte Denker mit dem geistigen Leben der Gegenwart verbunden ist. Denn der Gedanke einer „Deutschen Schule“ ist das natürliche und notwendige Ergebnis des Erkenntnisbesitzes, welchen die Naturwissenschaft der neuesten Zeit gesichert hat.

Vollkommen übereilt war der Versuch, meinen Plan einer „Deutschen Schule“ auf Anregungen von den Philanthropen des 18. Jahrhunderts zurückzuführen. Gerade eine eingehende Beschäftigung mit diesen vielgelästerten, aber wenig gelesenen pädagogischen Sturm- und Drangmännern hat mich über die Fehler belehrt, die merkwürdigerweise gerade für ihre Gegner weit verhängnisvoller geworden sind, als für ihre Freunde und noch heute gerade von ihren Widersachern gepflegt werden. Die Erben der Humanisten, welche sich in ihrer Neubildung als Gegner der Philanthropen fühlten, hielten gerade die Irrtümer Basedows heilig, indem sie den Mißbrauch der Censur und die Romantik des vaterlandslosen Weltbürgertums durch Verherrlichung Griechenlands und Roms fortsetzten. Dagegen betont mein Plan einer „Deutschen Schule“ neben der Beseitigung der Censur vor allem das vaterländisch deutsche Element. Aus der „Deutschen Schule“ sollen nicht träumende Weltbürger, sondern deutsche Jüng-

linge hervorgehen mit starkem Stolz auf das, was an deutschem Wesen ursprungsecht und vorbildlich fest ist, d. h. sein Gesetz in sich hat. Während ferner Basedow die Arbeit zum Spiel herabtändelt, wird sie bei mir sehr ernst genommen. Während Basedow mit dem Begriff Pflicht ein wenig kokettiert, verlange ich militärisch stramme Zucht und strenge Pflichterfüllung. Während in seinem Programm Basedow mit dem Arbeitsunterricht nicht weiter kommt, als bis zu einem lebennachäffenden Puppenstubenspiel, stelle ich in meinem Plan einer „Deutschen Schule“ den Arbeitsunterricht und die Thätigkeit im Garten und Feld als ein wichtiges Mittel zur Erarbeitung von Einsicht in das wirkliche Leben auf der breitesten Grundlage der Anschauung hin. Während Basedow sich nicht einen Schritt weit von dem Glauben an den Wert der antiken Bildung losreißt und ein Tändelgymnasium erkünstelt, mache ich den Bildungsinhalt der Gegenwart zur Grundlage des Jugendunterrichts.

Nicht im Zeitalter der Aufklärung, nicht in den Gedankenansätzen der Sturm- und Drangperiode sind die Anregungen zum Gedanken einer „Deutschen Schule“ zu finden, sondern in dem überreich quellenden Geistesleben unseres Zeitalters. Damit der Ursprung von Wahr-

heit und Irrtum in meinem Schulplan klar hervortrete, lege ich Rechenschaft über die Bildungseinflüsse ab, welche auf mich wirkten. Einer sachlichen Kritik erleichtere ich dadurch ihre Arbeit und zwinge sie, der Wahrheit zu dienen, d. h. die vorliegenden Vorschläge zu verbessern und der Ausführbarkeit zu nähern. Es wird sich zeigen, daß man mit dem Interesse an Erziehung von meinen Studien aus notwendig zu dem Gedanken einer „Deutschen Schule" gelangen muß. Dieses Ergebnis ist von einem persönlichen Verdienst soweit entfernt, wie der Vorschlag der Desinfektion nach Entdeckung der Krankheitsquellen und nach Erfindung der fäulnishemmenden Stoffe. Meine Geistesentwicklung wird derjenigen Millionen anderer gleich sein. Nur ist in mir vielleicht das Mitleid mit der neu aufwachsenden Jugend stärker als in anderen und hat mich unabläßig wieder gezwungen, darüber nachzudenken, wie alle schädlichen Bildungseinflüsse, welche auf mich und tausend andere in der Kindheit und Jugend eingewirkt haben, von der neu aufwachsenden Jugend ferngehalten werden können, und wie so viele Segnungen der gegenwärtigen Kultur, welche mir und vielen anderen in den Schul- und Studienjahren ferngehalten wurden, maßvoll und formgerecht zum Genusse und zur Geistesarbeit des neu aufwachsenden Geschlechtes

gebracht werden. Es muß dahin kommen, daß das neue Geschlecht sich seiner Jugend und Schulzeit freue und sie später preise als glücklichste Zeit des Lebens und als wahre Weihe für das kampfreiche Leben, aber sie nicht beklage als verkümmert durch zwecklos lähmenden Geisteszwang starrer Pedanten oder als vergeudet mit irreleitendem Geistesspiel müßiger Träumer.

Geboren am 28. Dezember 1849 zu Berka an der Werra in Sachsen-Weimar-Eisenach, kam ich nach den realistisch erfrischenden Eindrücken eines gesunden Landlebens kurz vor Abschluß meines zwölften Lebensjahres auf das Karl-Friedrich-Gymnasium zu Eisenach, welches unter Hofrat Funkhänels Leitung einen streng philologischen Charakter wahrte. Zwei ungewöhnlich begabte Lehrer, Prof. Dr. Wilhelm Weißenborn und Prof. Dr. Eugen Wilhelm (jetzt in Jena), die sich zugleich durch Vornehmheit der sittlichen Natur auszeichneten und als edle Vorbilder der Jugend verehrt zu werden verdienten, gewannen durch fesselnde Lehrart mein lebhaftes Interesse für die griechische Sprache und Litteratur. Weißenborn fesselte mich durch seine formvollendete Gewandtheit, mit der er ein klassisches Lateinisch sprach, wie ich es selbst von Universitätsprofessoren der Philologie nie wieder gehört habe. Wilhelm

überwand meinen spröden Widerwillen gegen das in Untersekunda begonnene Hebräisch und steigerte durch feinsinniges Eingehen auf die Ursache dieser Abneigung mein einmal erwecktes Interesse bis zur Vorliebe dafür. Die Folge davon war die, daß ich diese Fächer bevorzugte, noch während meiner Studienjahre über wissenschaftliche Gegenstände lieber lateinisch als deutsch schrieb und debattierte und mir den Geschmack am Hebräischen und Syrischen bewahrte. Vier Jahre lang, von Untersekunda bis Oberprima, hatte ich überdies im Religionsunterrichte die eines Universitätsprofessors würdigen Vorträge Weißenborns über Dogmatik und Kirchengeschichte gehört und bei ihm Exegese des Alten und Neuen Testamentes nach dem Urtext getrieben. Dies bestimmte bei dem überaus beschränkten Blick, den ein Gymnasium auf die Gebiete des Wissens gestattet, meine Entscheidung für das Studium der Theologie.

Ich begann es in Jena unter den ausgezeichneten Lehrern Hase, Rückert und Stickel und schloß es unter Pfleiderer und Diestel ab.

Das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung, welches durch das Gymnasium nicht befriedigt worden war, trieb mich zu W. Preyer und Kuno Fischer. Preyer trug Physiologie des Kreislaufs und der Ernährung vor. Eine neue, ungeahnt große Erkenntnis ging mir dadurch

auf. Ich kann den Eindruck des Großen, den ich durch Preyers geistvoll belebende Vorträge bekam, und welchen nicht die Widerwärtigkeit der für die Anschauung und das Verständnis wertlosen Tierquälerei störte, nur mit dem Eindruck vergleichen, den Kuno Fischers künstlerisch vollendete Vorträge über Kants Philosophie und Goethes „Faust" in mir hervorriefen. Die Welt, welche mir beide erschlossen, war größer als die kleine Welt, in der ich gelebt hatte. Ich ahnte den Zug der Wissenschaft, welche die ewigen, ehernen, großen Gesetze des Körper- und Geisteslebens zu erforschen bestrebt ist.

Den Zwiespalt, welchen dieses Einstürmen frischer Geistesarbeit auf die Kindervorstellungen notwendig hervorrufen mußte, konnte ich nicht durch den Wechsel des Studiums verschieben. Ich mußte das begonnene Studium abschließen, freilich mit dem Vorsatze, nicht in ein praktisches Amt einzutreten. Der Widerstreit löste sich erst von dem Zeitpunkte an, in welchem ich jenes Grenzgebiet von Wissenschaft und Kunst, von Theorie und Praxis, jene Disciplin kennen lernte, welche von allen Wissenschaften lernen muß und die sicheren Ergebnisse aller Wissenschaften für sich verwenden muß, um selbst Wissenschaft zu werden: die Pädagogik. Mit dem Blick auf Pädagogik konnte ich nicht nur meinem Trieb nach allgemeiner Bildung genügen, sondern war auch gezwungen,

mich mit den allgemeinen Ergebnissen der Wissenschaft bekannt zu machen, um davon zu behalten, was sich für Pädagogik verwerten läßt.

Die erste Anregung zu pädagogischen Studien gab Kirchenrat Prof. Dr. Diestel in Jena, dessen vorbildliches Lehrtalent die eigene Freude an der Lehrthätigkeit weckte. Sein pädagogisches Seminar und die Zenkersche Privatschule boten gute Gelegenheit zu praktischen Übungen, seine Universitätsvorlesungen belebten das Interesse an geschichtlichen Studien über Erziehung und Unterricht und wiesen auf Pestalozzi, Niemeyer und Palmer. Auch zu den ersten litterarischen Versuchen führte die günstig belebende Einwirkung Diestels, indem ich mir bei ihm die Aufgaben stellte: „Die Erziehung bei den Hebräern" und „Lutheri de scholis instaurandis merita."

Auch Fritz Schultze in Jena, der in lichtvollen, fesselnden Vorträgen Kants „Kritik der reinen Vernunft" erläuterte, regte specifisch pädagogische Interessen an und bot ein Beispiel von didaktischer Gewissenhaftigkeit, welche mit hoher Begabung zum Kunstvortrage verbunden war.

Den Sinn für Geschichte der Philosophie und Pädagogik pflegten die tüchtigen Universitätslehrer Leipzigs, deren überaus reichhaltiges Programm auf diesem Gebiete mich anzog. Heinzes gedankenklare Darstellung und seine Kritik der

philosophischen Systeme, die er wie keiner vor ihm bis zur Gegenwart verfolgte und nach dem lebhaften Bildungsbedürfnis der Zuhörer analysierte, galt mir als Muster für Behandlung der Geschichte der Pädagogik. Ich setzte mir als Ziel meiner Studien die Arbeit: „Die Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung“. Neben Heinze, der als akademischer Lehrer durch anmutende Frische ein nachahmenswertes Vorbild des Docenten bot, unterstützten Windelband und Drobisch die Beschäftigung mit Philosophie, insbesondere mit Kant. Masius lenkte durch sorgfältig ausgearbeitete Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik die Aufmerksamkeit auf viele Specialfragen des Unterrichts, welche in großen Fachwerken vernachlässigt werden. Eckstein verstand es, in anziehenden Genrebildern dem Wirken der Humanisten Teilnahme zu sichern. Hofmann bewies durch Vortrag und Leitung von Unterrichtsübungen ein eindringend scharfes Verständnis für die feineren Unterschiede der neueren Theorieen der Erziehung und des Unterrichts und wirkte erziehend durch maßvoll vornehmes Urteil über principielle Gegner.

War so durch weise Einrichtung des Lehrplanes der Universität Leipzig genügend für Pflege der historischen Pädagogik, für Überlieferung gesicherter Denkarbeit der Vergangenheit gesorgt, so hoffte ich durch Ziller in die wissenschaftliche Pädagogik

der Gegenwart eingeführt zu werden. Der Ruf von Zillers pädagogischer Größe mochte die Erwartungen zu hoch gespannt haben. Nach den Eindrücken, die ich von Kuno Fischer, Preyer, Fritz Schultze und Heinze empfangen hatte, entsprachen Zillers Vorlesungen an der Universität meinen Erwartungen nicht. Was ich bei ihm hörte, war nicht geeignet, wissenschaftliche Ansprüche zu befriedigen. Freilich soll Ziller später sein Bedauern darüber ausgesprochen haben, daß ich ihn und sein Seminar „in der ungünstigsten Periode“ kennen lernte. Es kam dazu, daß er mich durch unsachliches Absprechen über Zeitgenossen abstieß, welche ich verehrte. Endlich las er damals nur über Philosophie, zu deren wissenschaftlich befriedigender Darstellung ihm die Vorbedingungen fehlen mochten. Günstiger wirkte seine Thätigkeit im Seminar: da trat seine didaktische Eigenart anregend hervor. Aber immerhin lernte ich den bedeutenden Mann nicht von der Seite kennen, die auf andere geradezu imponierend gewirkt hat. Spätere Jahrgänge des pädagogischen Seminars können nicht begeistert genug von Ziller sprechen. Ohne Zweifel konnte man sich nicht der Einsicht entziehen, daß man einem Manne gegenüberstand, der aus einem reichen Geistesleben in einseitiger Richtung das Beste gab. In dieser Beschränkung des Denkens auf ein enges

Gebiet steigerte sich Zillers Talent bis zu schöpferischer Kraft. Das Verdienst, welches ihm keine Kritik jemals wird absprechen können, ist sein Drängen auf Vertiefung der Arbeit an der speciellen Methodik und der Verknüpfung der Unterrichtsfächer zu einem harmonischen Ganzen, vor allem aber die durch ein energisches Vorbild verstärkte Forderung pädagogischer Universitätsseminare.

Von unschätzbarem Werte waren mir in Leipzig Ludwigs Vorlesungen über Physiologie, die geistvollen und begeisternden Vorträge von Leuckart über vergleichende Anatomie, über Zoologie und über Darwinismus, die Vorlesungen von His über Anatomie und Entwicklungsgeschichte, von Wagner über Pathologie und Therapie, von Thiersch über Chirurgie, von Reclam über Hygiene, von Kolbe über Chemie, von Wiedemann und Hankel über Physik. Ich sah, daß man überhaupt erst durch Naturwissenschaft befähigt wird, die Aufgaben der allgemeinen Pädagogik zu begreifen, deren Grundlage die Einsicht in die Naturgeschichte des Lebens ist.

In Berlin suchte ich die naturwissenschaftlichen Studien zu erweitern und hörte den Meister der Beredsamkeit, du Bois-Reymond, über Physiologie und über die Ergebnisse der neueren Naturforschung, Westphal, Sander und Mendel über Psychiatrie. Neben dem Besuche der psychiatri-

schen Kliniken nahm ich an Sanders psychiatrischem Praktikum teil. Auch dieses Gebiet erweiterte meinen Blick für die Thatsachen und Probleme der Pädagogik und zeigte mir, daß die Vorbedingungen zum Bau einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht abgeschlossen in der Theologie und Philologie ruhen, sondern in weit größerem Umfange in der Medizin zu suchen sind.

Berlin blieb mir zu jeder Zeit die wichtigste Bildungsstätte. Hatte mein erster Aufenthalt daselbst während meines theologischen Studiums mir Gelegenheit geboten, außer meinen Fachstudien die Kunst des Altertums kennen zu lernen und mich in die *Musik der Klassiker und Richard Wagners* einzuleben, so bot mir der zweite Aufenthalt in Berlin neben den naturwissenschaftlich-medizinischen Studien die beste Anregung zum *Studium der gegenwärtigen Kunst*.

Zugleich trat ein Einfluß an mich heran, welcher ebenso nachhaltig wie nachteilig auf mich gewirkt hat: das Lehrsystem Dr. *Eugen Dührings*. Einem jungen Menschen, der keine andere Leitung in sich hat als seinen Wissenstrieb, konnte eine als Universitätslehrer so anziehende Persönlichkeit wie Eugen Dühring nicht verborgen bleiben. Dieser blinde Privatdocent, welcher die zur Natur gewordene Kunst des Vortrags verkörperte, als er in frischer Jugendkraft stand, mußte jedem denkenden

Zuhörer durch die kritische Schärfe des Gedankens und die in spielender Leichtigkeit des Denkens und der Sprachbeherrschung auftretende Beredsamkeit imponieren, welche einen überquellenden Reichtum an Gedanken und Gedankenformen verriet. Man konnte nie unaufmerksam sein, wenn Dühring sprach, besonders wenn er vor 300 Zuhörern den Widerstreit zwischen Optimismus und Pessimismus sonnenklar beleuchtete und die welt- und lebenfeindlichen Theorieen sieghaft bekämpfte. Es war, als entstände während seines Vortrags sein Gedanke; er bereitete ihn so naturgemäß vor und führte ihn so folgerichtig durch, daß man von der Wahrheit desselben überzeugt war und sich auf dem Wege zu selbständigem Denken sah. Da Dührings Vorträge von der Universität und dem Staat der studierenden Jugend dargeboten und vom unerfahrenen Jüngling gutgläubig hingenommen wurden, so war es naturgemäß, daß man von seinen Vorträgen auf seine zahlreichen Schriften gelenkt wurde. Wer durch seine „Natürliche Dialektik“ und seine präcise Untersuchung „De tempore, spatio, causalitate etc.“ gewonnen war, wem seine in der ersten Auflage nicht durch gehässige Ausfälle entwerteten Siegesworte eines gesunden Optimismus „Der Wert des Lebens“ ein glaubwürdiger Führer geworden waren, der hatte zu dem geistvollen, vielseitig gebildeten Schriftsteller jenes Vertrauen, welches in blinder

Zuversicht alles annimmt. Ich hatte noch nicht Quellenstudien gemacht, als ich im 22. Lebensjahre auch Dührings durch einseitige Urteile irreleitende „Kritische Geschichte der Philosophie“ las. Ich hatte noch keine Lebenserfahrung, als ich in meinem 24. Lebensjahre den damals erscheinenden, in der Richtung des praktischen Lebens irreführenden „Kursus der Philosophie“ kennen lernte. Man büßt solche Blindgläubigkeit in der Wissenschaft durch halbes Wissen und durch Vorurteile, im praktischen Leben durch einen Ideologismus, welcher zu schmerzlichen Enttäuschungen führt, wie sie naturgemäß durch Verkehrtheiten der Lebensauffassung bedingt sind. So haben es Dührings Werke in Bezug auf Wissenschaft verschuldet, daß ich jahrelang dem Studium des besonnensten unter den Naturforschern, Charles Darwin, fernblieb. Verhängnisvoller wirkt solcher Dogmatismus, wenn er in das praktische Leben eingreift. Wer in diesem vielverschlungenen Getriebe auf Irrlehren gehört hat, kommt nur unter Gefahren aus dem Labyrinth und verliert Herzblut.

Aber eine Befreiung von solchem Irrtum wirkt nachhaltiger und läuternder als ein Irrweg in der Wissenschaft. Hat man sich einmal von falschen Göttern mit Schmerz losreißen müssen, so hält man um so fester an dem schwer erkämpften Besitze befreiender Erkenntnis. Der erste Schritt

zur theoretischen Selbstbefreiung von Dühring war ein selbständiges Eindringen in Leibniz, dessen Leben und Lehre Dühring in seiner „Kritischen Geschichte der Philosophie“ einseitig und ungerecht darstellt. Litterarisch legte ich das Ergebnis dieser Studien in der Arbeit nieder: „Leibniz' Bedeutung für Erziehung“ (Berlin, 1877). Die wirksamste Hilfe bei der theoretischen Befreiung von Dührings Einfluß leisteten mir die Werke Kuno Fischers und die Dichtungen Wilhelm Jordans, das spät erwachte Verständnis für Fröbel und die langjährige Beschäftigung mit Lessing, dessen Leben und Dichten Dühring pietätlos verleumdet hat. Dagegen steht vollkommen unter dem Einfluß von Dührings „Kritischer Geschichte der Philosophie“ meine Schrift über Sophie Germain, welche bereits 1875 in der Hauptsache fertig war, aber erst 1889 mit unwesentlichen Zusätzen erschien: „Sophie Germain und Klothilde de Vaux. Ihr Leben und Denken“. (Zürich, Verlag von Schröter & Meyer.) Für das praktische Leben äußerte sich die Selbstbefreiung von Dühring in allem, was mein Programm einer „Deutschen Schule“ heißt.

In Dresden bot sich reiche Gelegenheit zu Studien auf dem Gebiete der Kunst. Die Musik der Klassiker und der Neuzeit, insbesondere Richard Wagners, zog lebhaft das Interesse an. Die Kunst-

sammlungen bildeten den Sinn für die Aufgaben der Kunst und das Verständnis für Kunstgeschichte. Hettners Vorträge über Kunstgeschichte, welche sich durch eine wahre Plastik des Wortes auszeichneten, erläuterten den Reichtum an Gemälden, Bildwerken und Denkmälern der Architektur. Die formgewandten Vorträge des Dichters und Litterarhistorikers Adolf Stern über Litteraturgeschichte regten zu neuer Beschäftigung mit diesem Gegenstande an, welchen Kuno Fischer in Jena und Hildebrandt in Leipzig durch geistvolle Behandlung dem besonderen Interesse nahe gelegt hatten. Als später Fritz Schultze nach Dresden berufen wurde, hörte ich auch diesen wieder, der seit seinem Docententum in Jena zum Meister des künstlerischen Vortrags herangereift war und heute die Fähigkeit, einen nicht vorgebildeten Zuhörerkreis über die Aufgaben der Philosophie zu verständigen, bis zu einem anerkannten Höhepunkte gebracht hat.

Neben den Vorträgen am Polytechnikum gab mir eine in Dresden lebende, aus der Rheinprovinz stammende, hochgebildete Familie, deren ganzes Leben in Kunst und Wissenschaft aufging, die dankenswerte Anregung zum Studium der neueren Philosophen, Dichter und Naturforscher, insbesondere der Werke von Helmholtz, du Bois-Reymond, Henle und Tyndall. Ebenso wertvoll wurde mir der Verkehr mit Freifrau Bertha von Marenholtz-

Bülow in Dresden, die mich durch Privatvorträge mit Fröbels Pädagogik bekannt machte, mir das Studium der Theorie und Praxis des Kindergartens ermöglichte und Gelegenheit gab, im Sinne der Fröbelschen Didaktik am Fröbel-Seminar zu unterrichten. Gleichzeitig war ich im Auftrage des A. Pichlerschen Verlags in Wien mit einer Übersetzung von Platos „Staat" und „Gesetzen" für Prof. Dr. G. A. Lindners „Pädagogische Klassiker" beschäftigt.

Wie ich in Jena, Leipzig und Dresden Gelegenheit gehabt hatte, an öffentlichen Schulen zu unterrichten, so war ich in Basel als Lehrer der deutschen Sprache und Litteratur am Realgymnasium („Obere Realschule") thätig. Als Privatdocent an der Universität Basel trug ich Geschichte und Theorie der Pädagogik vor, wobei ich die neuesten Ergebnisse der Naturwissenschaft berücksichtigte und durch Preyers Schriften endlich auch auf Darwin gelenkt wurde. Von neuem zog ich die Werke Fröbels, Herbarts und Zillers in den Kreis meiner Arbeiten und orientierte mich in der pädagogischen Litteratur der Engländer, Franzosen und Italiener. Ich hörte noch vier Jahre lang Prof. Dr. Wille über Psychiatrie in Verbindung mit dem Besuche seiner psychiatrischen Klinik, ebenso Jakob Burkhardt über Geschichte, Stephan Born über neuere deutsche Litteratur und gab „Basedows

Leben und pädagogische Schriften" (Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1880), „Isaak Iselins pädagogische Schriften" (Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1882), „Jacotots Universalunterricht" (Leipzig u. Wien, A. Pichler, 1883), „Lessings Leben" (Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung, 1884) und Lessings sämtliche Werke mit Einleitungen in 20 Bänden" (Stuttgart, Cotta, 1882 bis 1885) heraus. Auch schrieb ich drei Jahre lang die Kritik der Dramenaufführungen am Stadttheater und erweiterte dadurch meine Kenntnis der neueren dramatischen Litteratur.

Nicht das Gymnasium, nicht die Universität, sondern erst der blinde Zufall eines mit Dutzenden anderer von der Redaktion einer Zeitschrift einlaufenden Recensionsexemplars machte mich 1878 in Basel mit der für unser Kulturleben und für den künftigen Litteraturunterricht wichtigen Nationaldichtung bekannt: Wilhelm Jordans „Nibelunge". Das Beste, was für Unterrichtszwecke der höheren Schulen und der Universität die neuere deutsche Dichtung bietet, war mir bis dahin verborgen geblieben. In Jordans „Nibelunge" fand ich nach der ersten Durchsicht das, wonach ich vergeblich gesucht hatte: den Mittelpunkt des Unterrichts in der deutschen Sprache und Litteratur, die reinste deutsche Sprache

und die wahrhaft weihevolle Pflege des deutschen Ideals. Was ich 1878 bei dem ersten Eindrucke dieses gewaltigen Werkes einsah, das hat bis heute ein nicht wieder unterbrochenes Studium dieses Nationalepos und der sämtlichen Werke Wilhelm Jordans zur begründeten Überzeugung gefestigt, die auch nur da angefochten wurde, wo nachweisbar lückenhafte Kenntnis oder völlige Unwissenheit dreisten Widerspruch dagegen erhob*).

Mit dem durch die genannten Studien gewonnenen Gedankenkreise war die theoretische Grundlage zu dem gegeben, was ich von 1882 an in dem Programm einer „Deutschen Lebensschule“ ausdrückte, deren Namen ich später als „Deutsche Schule“ vereinfachte. Wichtig für die Ausprägung der darin enthaltenen Grundsätze war der Einblick in das praktische Leben selbst, von dem mich der immer neue Trieb nach Wissen nur zu lange ferngehalten hatte. War mir aus der Physiologie und Pathologie das Gesetz des Ausgleichs von Gehirnleistung durch Muskelthätigkeit bekannt, so wurde dies doch erst durch die Berührung mit dem wirklichen Leben eine bewußt durchlebte Erkenntnis, welche zunächst für das eigene Leben dazu führte, die vernachlässigte

*) Den Beweis für den hohen Wert der Jordanschen „Nibelunge“ gebe ich in meiner Schrift „Sophie Germain und Clotilde de Vaux“ (Zürich, Verlag von Schröter & Meyer, 1889) S. 227—270.

Muskelübung als notwendiges Mittel zur Steigerung der Leistungsfähigkeit zu bethätigen. Als ich außerhalb der Bücherwelt eine Zeitlang, von allem Wissensqualm entladen, mich in einfachen Lebensverhältnissen bewegte, da kam mir immer mehr die Einsicht in die Einseitigkeit meines bisher streng geschlossenen Gelehrtenlebens. Dem einfachen Leben in praktischer Richtung gewann ich nicht nur wertvolle sittliche Erkenntnis ab, sondern es erwuchs mir daraus auch ungeahnte Lebensfreude. Ich sah ein, daß das, was ich in späterem Alter nachholte, darunter auch kaufmännische Arbeiten, als Element der Erziehung in meiner früheren Jugend an mich hätte herantreten müssen. Und wie mir, so ging es ja tausend andern, welche, in der gelehrten Welt aufgewachsen, von idealen Interessen durchdrungen, nach hohen Zielen wissenschaftlicher Erkenntnis streben, aber die Elemente des praktischen Lebens nicht kennen, auch nie den Blick geübt haben, um sich Menschenkenntnis zu erwerben.

Da alles Denken bei mir in pädagogischen Erwägungen abschloß, wurden die neu gewonnenen Lebenserfahrungen die Grundlage neuen Nachdenkens über Pädagogik und das von mir gedachte Ideal einer Schule. In meinen Arbeiten über Fröbel, Angiulli und Basedow, später in meiner Habilitationsrede „Über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik“ (1880)

hatte ich von der theoretischen Pädagogik gefordert, daß sie den Blick auf die allgemeinen Ergebnisse aller Wissenschaften lenke, da es sich um die Beeinflussung aller geistigen Kräfte des heranwachsenden Menschen handle. So vielseitig ich die theoretischen Grundlagen meiner Wissenschaft zu befestigen gesucht hatte, so war doch nach der Seite des praktischen Lebens hin meine pädagogische Erkenntnis einseitig geblieben. Ich sah es als verhängnisvollen Irrtum eines einst gläubig gepriesenen Systems ein, daß die Charakterbildung ein Ergebnis der theoretischen Bearbeitung des Vorstellungskreises sei. Denn wo ist die Charakterbildung am edelsten ausgeprägt? Ueberall da, wo täglich neue Anforderungen an den praktischen Willen des Menschen gestellt werden, — unverhältnismäßig weniger da, wo vorwiegend die intellektuellen und ästhetischen Interessen gepflegt werden.

Da ging mir auch in ganz neuem Sinne das tiefere Verständnis für die pädagogische Heilslehre Friedrich Fröbels auf, mit welchem man fertig zu sein glaubt, wenn man weiß, daß er der Begründer der Theorie und Praxis des Kindergartens ist. Da verstand ich den tiefen Sinn der Lehre dieses vielverkannten, vielbelächelten und von gepriesenen Autoritäten vernachlässigten, wirklich schöpferischen Denkers, daß die Menschheit

durch praktische Arbeit zu theoretischer Erkenntnis geführt worden sei und daß das Kind diesen Weg zu eigener Erkenntnis der Natur, des Menschen und Gottes betreten müsse, wie es in seiner Entwickelung im kleinen die Entwickelung der Menschheit im großen nachahmend wiederhole.

Hat nun Fröbel für das vorschulpflichtige Alter den Weg der Erziehung gebahnt, so mußte sein Werk fortgesetzt werden. Die naturgemäße Fortsetzung des Fröbelschen Kindergartens, welcher die Jugend vom 3. — 6. Jahre leitet, ist eine „Deutsche Schule", welche das Knaben- und Jünglingsalter zur Durchführung harmonischer Menschenbildung umfaßt.

Es kam mir zum klaren Bewußtsein, daß eine normale Erziehung mit dem bisherigen Brauche brechen muß, durch Wort und Theorie Erkenntnis zu vermitteln. Ich gewann die Überzeugung, daß ein volles Einarbeiten in die praktischen Berufsarten, ein wirklich volles Durchleben der niederen Stände, nicht ein leichtes Dilettieren mit „Handarbeiten" das Problem der naturgemäßen Erziehung lösen könne.

Ein anderer Mangel unserer Erziehung schien mir in der nationalen Programmlosigkeit der höheren Schulen zu liegen. Einen nationalen Mittelpunkt hatte ich, wie erwähnt, in Wilhelm

Jordans „Nibelunge" gefunden. Diese stellte ich als Zielpunkt des Deutschunterrichts im Gymnasium und Realgymnasium, vor allem in der „Deutschen Schule" hin, wie diese überhaupt die nationale Mission unseres Epikers Wilhelm Jordan zu nachlebendem Verständnis bringen soll.

Was nun als Plan einer „Deutschen Schule" während des Jahres 1882 in mir gereift war, trug ich Anfang Mai 1883 während der 24. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Bremen, später in Hamburg kaufmännischen und gelehrten Kreisen vor, um es der ersten kritischen Probe auszusetzen. Wichtig für die Erweiterung meines Blickes auf hohe Kulturziele wurde mein mehrmonatlicher Verkehr mit Dr. Hübbe-Schleiden aus Hamburg, dem Bahnbrecher der deutschen Kolonialpolitik, und mit Dr. Hans Gildemeister aus Bremen, einem als Anthropologen vielseitig gebildeten Arzte in Gleschendorf an der Ostsee. Zustimmung und Widerspruch in täglich neuer Verhandlung über die alle gleich lebhaft berührende Erziehungsfrage stützten die in dem Programm ausgesprochenen Grundsätze. Beide waren der Ueberzeugung, daß eine „Deutsche Schule" erst späteren Generationen in unserem Vaterlande gehören werde, wenn sie im Auslande gehörig erprobt sei, da ihr in Deutschland das Berechtigungswesen und das Gymnasialmonopol, ebenso die ge-

schlossenen Schranken der Schulgesetze hemmend im Wege stehen.

So begab ich mich im Juli 1883 nach Dänemark, um meine Grundsätze einer neuen Prüfung zu unterwerfen. Mit hervorragenden Professoren der Universität zu Kopenhagen, insbesondere mit dem auf dem Gebiete der Mathematik und Philosophie bahnbrechenden Verfasser des Werkes „Unsere Naturerkenntnis“, K. Kroman, mit dem verdienstvollen Förderer der empirischen Psychologie, Prof. Dr. Harald Höffding, mit dem Sociologen Prof. Dr. Claudius Wilkens, mit dem berühmten Archäologen des Nordens, Prof. Dr. L. Wimmer, mit üchtigen Pädagogen und der als pädagogischer Individualität einzig dastehenden bedeutendsten Pädagogin Dänemarks, Natalie Zahle in Kopenhagen, besprach ich mein Vorhaben, trat auch mit Schulmännern in Verbindung, die geneigt waren, meinen Plan mit mir zu verwirklichen. Mit überraschend feinem Verständnis ging Se. Excellenz der dänische Kultusminister, Herr von Scavenius, in mehreren Unterredungen auf den Gedanken einer „Deutschen Schule“ ein, sah aber die größten Schwierigkeiten in der Anpassung derselben an das bestehende Staatsprüfungswesen. Endlich trug ich auch dem ehemaligen Kultusminister Dänemarks, Staatsrat Prof. Dr. Madvig (geb. 7. August 1804 in Svanike auf Bornholm)

meinen Plan vor. Der berühmte Philologe ließ sich auf eine stundenlange Erörterung ein, billigte vieles, insbesondere die Betonung der Körperpflege, und ging zu einer Kritik über, welche das meiste vorwegnahm, was wiederholt da geltend gemacht wurde, wo man mein Programm eingehender hätte prüfen können, als es dem fast erblindeten Nestor der Philologie möglich war, welcher meinen Vortrag anhörte und sofort darauf antwortete. Madvig tadelte, daß nach meinem Plane das Familienleben nicht zur Geltung komme, daß die unmittelbare Einführung der Jugend in Natur und Leben zerstreuend wirke und eine unbefangene Naturbetrachtung hindere, da alles zum Gegenstand der Reflexion gemacht werde. Er fürchtete, daß der Verkehr mit der Natur und dem Leben „nur tüchtige Seemänner und Kaufleute heranbilden, aber keine wissenschaftlichen Interessen begünstigen“ werde. Selbständige Naturbeobachtung von seiten der Schüler hielt er für unmöglich. Das Bestreben, den Schüler zur Kenntnis des menschlichen Körpers zu bringen, verwarf er wie den Unterricht in der Gesundheitslehre, weil dadurch dem Knaben „das Vergnügen am Leben genommen und seine Schamhaftigkeit verletzt“ werde. Er betonte, daß der Knabe nicht zu früh in Interessen gezogen werden dürfe, welche er nicht habe, und tadelte es, daß ich diesen zu früh in das Räderwerk der industriellen Welt und

in die Kenntnis des Staatslebens einführen wolle, ehe er sich selbst dafür interessiere. Den Beginn des Geschichtsunterrichts mit der Darstellung der Gegenwart verwarf er, da der Knabe ohne Kenntnis der Vergangenheit keinen Vordergrund habe. Um die Einwände zu übergehen, die sich sofort berichtigen ließen, z. B. den der großen Kosten, der Zersplitterung durch Vielseitigkeit des Unterrichts, der Gefahr einer Überladung mit Lernstoff, des Einflusses der Philanthropen u. a., sei seine charakteristische Äußerung erwähnt: „Ich bin der theoretischen Pädagogik nicht günstig. Sie stellt das Bild eines Normalmenschen auf, der ein freier und zugleich individueller Mensch für eine allgemeine Lebensaufgabe sein soll. Die Schule ist allmählich geschichtlich geworden. Sie muß sich mit einer Reform den praktischen Forderungen anpassen. Eine Schule kann nicht abstrakt entworfen werden. Mit den jetzt bestehenden Einrichtungen in Dänemark und Deutschland werden Sie in Konflikt kommen. Ich bin solchen aus freier Hand entworfenen Plänen ohne Rücksicht auf die jetzigen Verhältnisse und Schuleinrichtungen nicht günstig. Sie werden kein Glück und keinen Erfolg haben. Ich habe nie Pädagogik theoretisch getrieben; ich habe nie eine pädagogische Vorlesung gehalten, dennoch habe ich Reformen gefordert und gefördert. Wir sind ein skeptisches Geschlecht und haben das

Vertrauen zu der offenbarten Religion und zu der Schule verloren. Unseren Schulen steht ein starker Kampf bevor. Welchen Platz darf man der Erinnerung an die frühere Zeit, der Einsicht in die Gegenwart und die Natur einräumen? Philologisch-historisches Wissen oder neuere Litteratur und Naturwissenschaft? Wieviel von der alten Welt soll in das jugendliche Bewußtsein übergehen? Wieviel müssen wir autoptisch — durch Lesen der Griechen und Römer — lernen, um neuere Wissenschaft und Sprache zu berücksichtigen? Obschon Philologe, so bin ich doch nicht für eine rein historische Richtung. Ich beschränke zuerst das Griechische. Dasselbe will du Bois-Reymond. Es finden sich viele Berührungspunkte zwischen seinen und meinen Ansichten. Ich bin hierin nicht einseitiger Philologe." Nochmals nahm Madvig die Frage des praktischen Erfolges auf und wiederholte, daß ich weder in Dänemark, noch in Deutschland meinen Plan würde ausführen können. Die russischen Ostseeprovinzen hielt er aus vielen Gründen für durchaus ungeeignet. „Aber für Nordamerika, Schweden und England," fuhr er fort, „eignet sich Ihre Schule. Vorzüglich empfehle ich Ihnen das schöne und gesunde Göteborg wegen seiner guten Beziehungen zu Deutschland und England, wegen seiner Rührigkeit in Reformangelegenheiten und wegen seines großen Reichtums als

Handelsstadt, deren Interessen gerade durch eine Schule Ihrer Art gefördert werden könnten.“ Er schloß mit einem freundlich skeptischen Lächeln: „Ich wünsche Ihnen, daß sich Ihr Plan doch einigermaßen realisiert. Ich werde wieder nach Ihrem Schicksal fragen. Denn es hat mich gefreut, einen theoretischen Pädagogen kennen zu lernen, der doch seinen Erziehungsplan auch praktisch ausführen will. Die meisten pädagogischen Theoretiker wollen das gar nicht.“

Wie in Dänemark, so suchte ich auch in Schweden, in der Schweiz, in Frankreich und Italien Stimmen für und wider meine Bestrebungen zu hören. Ich habe bis jetzt keinen Einwand erfahren, welcher mich an der Verfolgung meiner Lebensaufgabe hätte irre machen können. Nicht einmal eine halbe Wahrheit ist die Behauptung, daß die Ausführung meines Schulplanes „die historische Kontinuität unterbrechen“ werde. Denn wer genauer zusieht und auf alle pädagogischen Regungen unserer Zeit genau achtet, der wird finden, daß nicht nur Keime und Ansätze zu dem vorhanden sind, was die „Deutsche Schule“ darstellen will, sondern auch vieles schon in langjähriger Erfahrung ausgereift ist. Überdies habe ich in der Anordnung der Unterrichtsfächer innerhalb meines Programmes den Schulgewohnheiten soviel eingeräumt, als möglich ist.

Naturforscher und Mediziner werden wahrscheinlich eine bestimmte anthropologische Anschauung als Grundlage des Ganzen vermissen. Sie mögen erwägen, daß selbst der maßvollste Ausdruck einer solchen in einem Schulplane die Mehrzahl der Gebildeten unserer Zeit abschrecken würde. Was nützt jedoch das wissenschaftliche Luftschloß eines Schulentwurfes, dessen Ausführung an den praktischen Forderungen unserer Zeit scheitern würde? Ich aber will meiner Zeit dienen.

Darum gehört meine Thätigkeit dem heute möglichen Neubau einer vaterländischen Schule. Die Mithilfe der besten Kräfte Deutschlands hoffe ich für die Ausführung eines Lebenswerkes zu gewinnen, für welches ein Einzelner zu schwach ist. Aber schon jetzt beteiligen sich diese besten Kräfte an der theoretischen Vorarbeit, welche in der Monatsschrift „Die neue deutsche Schule" niedergelegt wird. Männer von verschiedenen Lebensstellungen haben, durchdrungen von dem Gedanken, daß das heutige Schulwesen mit Aufgebot aller Mittel zum Wohle der Jugend und zum Segen des künftigen Geschlechts im Sinne unserer Kultur fortgebildet und den Forderungen der Gesundheitslehre angepaßt werden muß, ihre Mitwirkung bei der Kritik des Bestehenden und bei der Aufstellung neuer Ziele versprochen. Am nächsten stehen dieser Aufgabe die Professoren der Medizin

Geheimrat Prof. Dr. Fr. v. Esmarch in Kiel, dieser edle Förderer echter Menschlichkeit, und Hofrat Professor Dr. W. Preyer in Berlin, der umsichtige Vermittler zwischen Naturforschung und allgemeiner Bildung, ebenso die Schulmänner Schulrat L. Bauer in Augsburg, der sich um die Hebung des bayerischen Volksschulwesens große Verdienste erworben hat, und Gymnasialdirektor Karl Schmelzer in Hamm, der warme und thatkräftige Vertreter der Jugendrechte, der Wortführer der Schulreform im preußischen Landtage und der erste pädagogisch zielbewußte Bearbeiter der Tragödien des Sophokles und der Dialoge des Plato. Neben ihnen haben sich zahlreiche Pädagogen, Ärzte, Naturforscher, Nationalökonomen und Männer aus dem praktischen Leben zur Mitarbeit bereit erklärt. Unter denen, welche dem Unternehmen von Anfang an mit freundlichem Wohlwollen nahe standen, hebe ich den Ober-Schulrat Dr. Paul Möbius in Gotha hervor, jenen edlen Pfleger des Volksschulwesens im Herzogtum Koburg-Gotha, welchen leider so plötzlich ein tragisches Ende ereilt hat.

Gleich dem Streben nach Verwirklichung der erwähnten pädagogischen Reformanstalt dient auch die Arbeit an der Zeitschrift dem einen Ziele, welches heißt:

**eine neue deutsche Schule!**

## 8.

# Die neuere Dichtung in der „Deutschen Schule".

Dichter und Denker, welche die Grundzüge einer „Deutschen Schule" prüften, erhoben den Einwand, daß eine tüchtige Lehrerindividualität besser sei als der beste Unterrichtsplan.

Ich bin der Erste, welcher diesen Satz unterschreibt.

Aber ich rechne mit Thatsachen, nicht mit Möglichkeiten und Unmöglichkeiten.

Denn ich halte es für einen glücklichen Zufall, wenn man unter der Menge der im Staatsexamen geprüften, aber nicht pädagogisch gebildeten „Oberlehrer" eine tüchtige pädagogische Persönlichkeit findet. Vorläufig wird bei den Staatsprüfungen, insbesondere der Kandidaten für das höhere Schulamt, weit mehr auf eine äußerlich angeeignete Menge von Detailwissen gesehen, als auf die Be-

fähigung zum individualisierenden Umgang mit der Jugend. Für eine Reformschule könnte man also erst dann geeignete Lehrkräfte finden, wenn die Lehrer in Lehrerbildungsanstalten erzogen worden wären oder wenn wenigstens pädagogische Universitätsseminare die Bürgschaft böten, daß die künftigen Vertreter des höheren Unterrichts pädagogisch durchgebildet sind, oder wenn man das Recht hätte, aus allen Berufskreisen geeignete Persönlichkeiten als Lehrer auszuwählen, die den Erzieherberuf in sich haben. Denn die Befähigung dazu kommt den meisten erst in reiferem Alter zum Bewußtsein.

Der schlagendste Beweis für erzieherische Unfähigkeit und pädagogische Beschränktheit ist das Verfahren, das Selbstvertrauen der Schüler herabzusetzen. Je herrschsüchtiger ein Lehrer ist, je mehr ihm Eitelkeit den Blick beengt, um so größer ist seine unmännliche Lust, der Beherrscher der Kinder, der „Schulmeister" zu sein. Der nachdenkende Lehrer, der geistvolle Erzieher sucht aus dem Innenleben des Knaben heraus diesen selbständig zu machen. Er weckt des Schülers Arbeitslust, belebt dessen Freude am Nachdenken und an der Anstrengung jeder Art, führt ihn zu sicheren Ergebnissen und hebt so dessen Selbstvertrauen. Ein echter Mann verschmäht es, Tyrann zu sein. Es ist ja kinderleicht, unter Kindern Zucht halten!

Es gehört so wenig Geist und Kraft dazu, Kindern zu imponieren! Ein wenig Wille und Wohlwollen hält die tollsten Scharen im Zaum. Ein ganzer Mann von Lehrer verschmäht es aber, einer nörgelnden Gouvernante zu ähneln. Echt militärische Strammheit ist streng und konsequent und von dem bekannten Zerrbild und dem spottwürdigen Auswuchse soldatischer Männlichkeit soweit entfernt wie der launenhafte Schultyrann und hochmütig kalte Spötter in der Schule von der männlichen Persönlichkeit eines echten Erziehers. Die Schüler selbst bewahren dem echten Lehrer Liebe und achtungsvolles Andenken: dem Bedrücker ihres frischen Selbstvertrauens lohnen sie mit Sklavenfurcht, Verachtung und raschem Vergessen.

Andererseits ist es durchaus nicht gleichgültig, welchen Bildungsinhalt man der Jugend bietet, ob man ihr Interesse künstlich auf entschwundene Kulturen lenkt, oder naturgemäß das volle Licht der Gegenwart und Wirklichkeit auf sie wirken läßt. Handelt es sich um die Einführung in die Litteratur, welche der Jugend höhere Lebensideale vorzeichnen soll, so dürfte es doch ein großer Unterschied sein, ob sich die deutschen Knaben und Jünglinge, denen Homer und Sophokles freilich niemals genommen werden sollen, sich in einen Cornelius Nepos, Cäsar, Cicero, Ovid, Vergil und Horaz einleben, oder ob sie die Charakterbilder aus-

gereifter Mannesnaturen und die Muster echter Frauentugend verehren lernen, wie sie Felix Dahn in seinen Romanen, Gustav Freytag in seinen „Ahnen“, Graf Schack in seinen Dichtungen und Wilhelm Jordan in seinen „Nibelunge“ geschaffen haben. Denn das bloß ästhetische Gefallen an korrekter Form führt noch lange nicht zu einer Durchbildung des sittlichen Willens. Gerade hierin aber muß die Schule den Forderungen der Zeit und des Vaterlandes gerecht werden, zumal wenn wir das beste besitzen, was wir uns für die Schule wünschen können, was der Jugend Fühlung mit dem Pulsschlag unserer Zeit giebt und dazu hundertfach mehr idealen Gehalt hat als mit Ausnahme Homers, des Aeschylus und Sophokles die antike Litteratur.

Kein Stoff bedarf einer so frischen und diskreten Behandlung wie die Nationallitteratur. Die Schüler sollen für ihr Leben das Interesse an den bildenden Werken unserer Dichter behalten. Deshalb muß im Klassenunterricht alles vermieden werden, was Langweile und Überdruß hervorbringt. Die Stunden, welche dem Studium der deutschen oder der in Übersetzungen dargebotenen ausländischen Klassiker gewidmet sind, müssen Weihe- und Genußstunden bleiben. Kein Lehrer soll sich mit langweilig pedantischen Wortklaubereien breit machen! Wer vom lebensfrischen Menschen zum

Bücherwurm geworden ist, der soll vom Litteraturunterrichte fern bleiben. Einem begeisterungsfähigen jungen Menschen, welcher wenig gelernt hat, aber die Geistesfrische besitzt, die Freude an einer deutschen Dichtung auf eine Schar von Knaben zu übertragen, sollte weit eher die Lektüre der deutschen Dichter anvertraut werden als einem übergelehrten Pedanten. Den Grundsatz für den Deutschunterricht besonders in den höheren Klassen bestätigen die Worte des Dichterkomponisten August Bungert in seinem bis jetzt ungedruckten Gedicht „Die Alten“:

Wie oft in meinen jungen Jahren
Hab' ich von Philologen erfahren
Das Wort: „Ihr Herr'n gedenkt der Alten!
Sie sind's allein, die hohen Gestalten,
Die den Reigen führen vor allen Dichtern!“
  Wir Schüler saßen da mit Gesichtern,
  Die wohl die selige Botschaft hörten,
  Doch nicht zum Glauben sich bekehrten.
  Und ach, — ich frage, was sollten wir glauben
  Von Philister-Anschauung und Wortklauben?
Als ich später, frei von jedem Zwang,
Aus innerstem tiefstem Herzensdrang,
Nachdem ich von der Schule genesen —
Dann meinen Homer und die Dramen gelesen,
Da hab' ich erst den Geist erkannt,
Den sie durch Äußerlichkeiten verbannt
In der Schule: und ich trank die Quelle
Und schlürfte antiker Anschauung Helle!

Ein angesehener Dichter sagt in einem Privatbriefe: „ „Hermann und Dorothea" las ich seit der Schule nicht mehr. Dort hat es mir keine Freude gemacht. Schon die Perspektive auf die Aufsätze hatte mir den Genuß verleidet. Genuß will die Jugend, Genuß und nochmal Genuß. Die Lehrer, welche mit der Jugend dergleichen lesen, haben nur zu oft schon ihre Genußfähigkeit verloren."

Aber solche Persönlichkeiten gehören nicht in die Schule. Die Jugend fordert frische Elemente, welche Leben und Kraft spenden. Die wandelnden Speicher der Gelehrsamkeit mögen zum Bureaudienst oder zur Abfassung von Wörterbüchern und Sammelwerken verwendet werden, solange der Staat nicht dafür sorgt, daß seine Jugendlehrer nicht mehr als ermattete und übermüdete Fachgelehrte, sondern als frische Männer und gebildete Erzieher ihr Amt antreten.

Gerade das soll im Litteraturunterrichte vermieden werden: jene Angst vor Aufsätzen, jene Abneigung gegen die Auspressung einer schönen Lektüre bis zum Rückstand strohtrockener Trester. Gerade besser befähigte Knaben fühlen noch jahrelang nach dem Verlassen der Schule beim Anblick Homers, Goethes oder Schillers einen Schüttelfrost mit der Erinnerung an das übertriebene Durchsprechen der Verse und Worte und an die Ermüdung durch Aufsätze. Zu Aufsätzen und freien

Vorträgen bieten ja auch die geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände genügenden Stoff.

Ein Kunstwerk, welches sich nicht an wenige Auserwählte wendet wie eine exakte Wissenschaft, sondern sich dem Verständnis der Menge anpaßt, darf nicht endlos zergliedert werden, sondern muß als Ganzes Genuß schaffen. Eine Dichtung soll musterbildend vom Lehrer vorgelesen werden. Dieser fügt erklärend hinzu, was das Verständnis des Ganzen fördert und was von der Dichtung nach seiner Erfahrung dem Fassungsvermögen der Schüler nicht entspricht. Danach wiederholen die Schüler nach bester Kraft die Lektüre. Die besten werden aus freien Stücken besonders wertvolle Stellen auswendig lernen, die Masse folgt nach, wenn der Lehrer mit feinem Takt diese Privatthätigkeit als eine Forderung der Bildungsinteressen hinstellt. Ebenso weckt man das Interesse an Litteratur, wenn man den Schülern für ihre Privatlektüre eine Auswahl von Dichtungen bezeichnet, über welche sie Aufsätze zu schreiben oder Vorträge zu halten haben, oder wenn man eine Reihe von Dramen aufstellt und ihre Auswahl zur Aufführung den Schülern selbst überläßt. Endlich wird das eindringende Verständnis von Dichtungen ohne Vergeudung der Zeit mit Wortkram dadurch gefördert, daß man Meisterwerke der Littera-

turgeschichte, vorwiegend natürlich Monographieen als Klassenlektüre einführt. Vor allem verdienen Kuno Fischers vortreffliche Arbeiten über Lessings Dramen gelesen zu werden. Solche Muster von Meistern sichern das Verständnis und erwecken Begeisterung. Ebenso gehören Jordans „Epische Briefe“ und Landmanns Schrift über Jordans „Nibelunge“ da in den Klassenunterricht, wo diese deutsche Heldendichtung gelesen wird, was sich keine der heute bestehenden höheren Schulen entgehen lassen sollte.

Wenn Gustav Freytag, Felix Dahn und Graf v. Schack als Bildner unserer Jugend in den Unterricht einzuführen sind, so muß Jordans Heldendichtung „Nibelunge“ den bleibenden Mittelpunkt des Unterrichts in deutscher Sprache und Litteratur bilden und als vaterländisches Erziehungsbuch gelten, zumal sobald die Schulausgabe desselben vorliegt.

Jordans „Nibelunge“ sind das beste, was man der deutschen Jugend unserer Zeit geben kann, damit sie deutsch fühlen, deutsch sprechen und deutsch handeln lerne. Das klassische Altertum hat keine Dichtung aufzuweisen, welche auf die deutsche Jugend die Macht ausüben könnte wie Jordans „Nibelunge“, deren erstes Lied „Sigfridsage“ (13. Aufl., Frankfurt a. M. 1887) das Urbild des Heldenjünglings besingt, deren

zweites Lied „Hildebrants Heimkehr“ (7. Aufl., Frankfurt a. M. 1885) das Muster der Mannheit verherrlicht. Der Dichter dieses deutschen Epos beherrscht das beste Wissen unserer Zeit und fordert, daß es dem Leben dienstbar gemacht werde. Er ist deutscher Patriot von lauterster Gesinnung und weist unserem Vaterlande die Wege zu bleibender Größe und Kraft. Er festigt das Bewußtsein vom Zusammenhange unserer Zeit mit der Vorarbeit unserer Väter, durchdringt die Ideale des deutschen Volkes mit der Leuchte sonnenheller Erkenntnis und der Wärme eines geläuterten deutschen Glaubens. Diese Dichtung setzt die Religion in ihr Recht ein, ohne das wissenschaftliche Bewußtsein zu verletzen. Der Dichter der „Nibelunge“ hat Musterbilder von Manneskraft und Frauentugend geschaffen, bei welchen ein unbeugsamer sittlicher Wille, nicht triebartige Willkür der Beweggrund des Handelns ist.

Seine „Nibelunge“, das deutsche Heldengedicht in unserer Litteraturepoche, dem Zeitalter der nationalen Auffassung Deutschlands und der wissenschaftlichen Erkenntnis, — seine „Nibelunge“ sind die unversiegbare Quelle, aus welcher der deutsche Jüngling Wahrheit und weltkundige Weisheit schöpfen kann; sie mahnen zu männlichem Mut und männlicher Milde, zu tapferer Thatkraft, starker Geduld und krafterzeugender Selbstbeherr-

schung; sie warnen vor allem, was verweichlicht, was schlaff macht und den Menschen entwertet; sie rufen zu hartem und kühnem Kampfe gegen Thorheit und Tücke, gegen Hochmut und Habsucht, gegen Leichtsinn und Lüge, gegen Trägheit und Traumleben. Dem deutschen Weibe giebt Jordans Heldendichtung die Weihe zu seinem heiligen Berufe als Mutter künftiger Kämpfer für ein zweckvolles Leben in freudiger Pflichterfüllung. Selbst als wahrer Prophet hat sich der Dichter der „Nibelunge" erwiesen, indem er lange vor der Erhebung Deutschlands, selbst in der Zeit mutloser Erschlaffung, in siegesgewissen Worten das nahe Ziel zukünftiger Größe unseres Vaterlandes zeigte. An die Göttin, die ihn gemahnt hat,

„Aus dem edelsten Erze des uralten Erbes
Von Erden und Rost das reine Rotgold
In leuchtender Schönheit lauter zu scheiden,
Mit dem Zeichen der Zeit es preiswert zu prägen",

richtet der Dichter in seinem „Vorgesang" zur „Sigfridsage", den er im Winter 1863 zum erstenmal öffentlich vortrug, die Bitte:

„Doch sorge du jetzt, o göttliche Sage,
Du, des deutschen Stammes unsterblich Gedächtnis,
Daß endlich entfesselt das erste der Völker
Vom tiefen Schlummer zur Schlachtenthatkraft
Vereinigt aufsteht, auch gegen den Erdkreis
Sich den Thron zu ertrotzen, um den es betrogen ward;
Denn Gedeihen verleiht zu dauerndem Leben
Dem Heldengesang nur die Sonne des Sieges."

Die Göttin versetzt in ernstem Entzücken:
„Singe getrost und sei voll Vertrauen!
Bevor du dein Lied noch völlig vollendet,
Werden geworfen die eisernen Würfel.
Die stärkende Not des Sturmes naht schon:
Wann Heil und Hilfe nur Helden verheißen,
Erweck' ich aus uns den Weltüberwinder."

Thatsächlich brach der gewaltige Sturm los, ehe Jordan seine „Nibelunge" mit „Hildebrants Heimkehr" abgeschlossen hatte.

Zu dem Nachweise, daß dieses deutsche Heldengedicht in die Schule der Gegenwart und der Zukunft gehört, wenn unsere Jugend an deutschen Idealen sich erheben soll, gehören auch die Worte aus dem achtzehnten Gesang der „Sigfridsage", welche Deutschlands Ziel während eines geschichtlichen Höhepunktes seiner Macht zeichnen:

„Seid wehrhaft im Westen,
Erobert im Osten
Und nehmet im Norden
Die Mark bis ans Meer,
Nur sucht nicht die Buhle
Im Süden der Berge,
Denn Geister und Körper
Vergiftet ihr Kuß."

In demselben an patriotischem Gehalte reichen Gesange der „Sigfridsage" ruft uns Jordan auch das stolze Wort zu, welches jeder deutsche Jüngling von der Schule mit ins Leben nehmen muß:

„Drum, ob auch der Erde
Mehr Krieger als Kräuter
Zum Weltkampf entwüchsen,
Sei furchtlos, mein Volk!
Voll stolzer Gedanken
Durchdauert unsterblich
Der Deutsche die Stürme
Mit starker Geduld.
Einst naht die Genesung,
Wir finden den Führer,
Der Väter entsinnt sich
Zum Siege mein Volk.
Da schlägt es die Schlachten,
Da schmückt sich's mit Kränzen
Und schmiedet die Krone
Der einigen Kraft."

Wie wunderbar ergreift es uns aber, wenn wir im Hinblick auf die Thatsachen des großen Krieges, auf den wiedererkämpften Besitz von Elsaß-Lothringen und auf das neu erstandene Deutsche Reich die Prophezeiung in Wilhelm Jordans Mysterium „Demiurgos", dem „Faust" unseres Jahrhunderts und unserer Weltauffassung, lesen, welche der Dichter noch vor 1854 niedergeschrieben hatte:

„Ha! endlich, endlich weicht der Fluch!
Des ew'gen Bundes Stunde schlug.
Dort seh' ich meinen König reiten
Mit aller Stämme Heeresmacht. —
Da fließt der Rhein — ha, welch ein Streiten!
Sieg! Sieg! Gewonnen ist die Schlacht!

Vom Dome tönt die Krönungsstunde,
Der Münster steht auf deutschem Grunde."

Das Bild der Zukunft ergänzen die begeisterten Worte Krimhildens („Sigfridsage", 17. Gesang, Ende):

„Nun weiß ich's gewiß: einst werden zur Wahrheit
Krimhildens Träume, in denen du thronest
Auf erhabenem Hochsitz als mächtigster Herrscher,
Wie noch keinen bisher die Welt gekannt hat.
Die Stufen des Thrones umstehen in Treue
Und einiger Stärke die sämtlichen Stämme
Der deutschen Zunge. Auf! Diese Zukunft
Verwirkliche du! — Du bist ihr gewachsen,
Mein großer Sigfrid. Wenn du sie versäumtest,
So betrögest du treulos das Volk der Völker
Um die rettende That für ein ganzes Jahrtausend."

Man muß Wilhelm Jordans geistvolle Auffassung von den Idealen der Völker und ihrer Erfüllung in weiter Zeitenferne kennen, um auch jene Worte in ihrem prophetischen Werte zu würdigen.

Wie hier das patriotische Moment, so tritt an anderen Stellen das sittliche hervor. So mahnt Jordan zur Ausdauer im Lebenskampf S.-S. 4, 86:

„Es wehrhaft erlisten ist die Würze des Lebens!"

Oder er fordert das Festhalten an einer Aufgabe (S.-S. 10, S. 231):

„Nach einem Ende nur darf der Edle
Sein Auge richten, um rasch und gerade
Das Ziel zu erreichen; er zieht im Zickzack

Nur hin und her sonst und leistet Halbes:
Nur allein Verlangtes erlangt man sicher."

Den Wert kraftvoller Leistung preist der Dichter im Gegensatz zu Habsucht und Genußleben (S.-S. 3, S. 76):

„Nur zum Nehmen und Genießen lebe der Niding,
Nicht das Werk, das Wirken ist meine Wollust.
Nicht oben zu stehen, damit man staune,
Nein, stolz und still von Stufe zu Stufe
Zu steigen und zu steigern die eigene Stärke,
Das ist volles Empfinden, ist göttliches Fühlen."

Wie edel mahnt er, nach Idealen zu streben, unterläßt aber nicht die Warnung vor jähem Erjagen dessen, was nur in andauernder Arbeit reifen kann (S.-S. 1, S. 17):

„Nach Walhall zu springen
Ist keine Sünde; doch die es versuchen
Mögen sich hüten, den Hals zu brechen — — —
Allmählich zu modeln ein höheres Muster
Des Menschengebildes, — das ist nicht verboten,
Es gläubig zu pflegen, ist heiligste Pflicht.
Nur die Edelsten ahnen's, nur endlose Arbeit
Von Geschlecht zu Geschlecht vermag sie zu schlagen
Die Brücke zum Ziel durch die Brandung der Zeiten,
Im Sturme, der stärkt, indem er zerstört."

Zu einer erschütternden Tragödie wird des Dichters Darstellung von der Schuld des Helden Sigfrid, der seinen Leichtsinn und Treubruch mit bitterem Tode büßen muß, wie Brunhilde ihr Leben durch voreiligen, aber rasch bereuten Hochmut vergiftet.

„Die Riesin Reue" schwächt den kraftvollsten Helden, das gewaltige Weib schuf sich „lange Leiden mit einer Lüge". Aber sie erhebt sich zu fast übermenschlicher Größe des sittlichen Wollens durch die selbstlose Versöhnung mit ihrer Todfeindin Krimhilde. Man kann in der Weltlitteratur nach einem dichterischen Gemälde suchen, welches sich an sittlicher Hoheit und überwältigender Kraft mit dem Drama von der Versöhnung der Königinnen (im 24. Gesange der Sigfridsage) vergleichen läßt. Es ist zugleich eine Art dichterischer Vollendung der christlichen Idee von der Liebe zum Feinde, welcher nach gewöhnlicher Auffassung glühenden Haß verdient.

Brunhilde besiegt sich und den grausam höhnenden Haß ihrer Feindin durch den Ausdruck einer sittlichen Hoheit, welche das Maß des Menschenmöglichen fast überschreitet (S.-S. 24, S. 288):

„Was wir beide nun schmerzlich als Schmach empfinden,
Als elende Ohnmacht und erbliche Sünde
Des Menschenloses: daß auch das Gemeinste,
Kaum Vermutbare, möglich und wahr wird:
O Sigfridswitwe, dasselbe laß uns
Nun bewähren als Wunderkraft menschlicher Würde,
Die möglich macht auch das Ungemeinste.
So kehren wir's um, wenn wir Königinnen
Nicht durch Kronen und Tand, nein durch Kraft und Natur sind
Und das Schicksal betrügen durch göttlichen Trotz."

Das Gemeine war die Ermordung Sigfrids, das Ungemeine die Versöhnung der trostlosen Witwe des Ermordeten mit der Urheberin des Mordes:

„Gewiß, du hast recht, daß du, die Beraubte,
Hier an der Leiche des Heißgeliebten
Deine Rechte versöhnt der Räuberin reichest,
Auf deren Gebot ihn der Meuchler durchbohrte,
Das ist menschenunmöglich. Doch muß es geschehen.
Sein wir mehr als nur Menschen! Ins Unermeßne
Steigre den Stolz diese einzige Stunde.
Grenzenlos gramvoll, grausig erhaben
Und unergründlich ergriff uns beide
Ein noch niemals erhörtes Nornen-Verhängnis."

Brunhildens edler Stolz ist mächtiger als das düstere Verhängnis:

„Doch das ist im Dunkel des sterblichen Daseins
Die unauslöschliche strahlende Leuchte — —
Daß die Tapferkeit wächst mit der Tiefe des Schmerzes,
Mit dem Trauergeschick des Ertragenden Kraft.
Seien wir wert des gewaltigsten Wehes,
Das Frauen betraf. Es habe gefruchtet
Gleiche Erhabenheit unserer Herzen."

Krimhilde selbst muß bekennen, daß ihre Feindin gewaltig und bewundernswürdig redet, wenn sie die Wirkung der Versöhnung prophetisch preist:

„Wir durchragen ruhmvoll als Riesengestalten
Die Zeitenferne in alle Zukunft
In unbegreiflicher heiliger Größe,
Wenn es einst heißt: An der Leiche des Helden
Ward erkämpft von den Königinnen

Ein Sieg, wie die Sonne noch keinen gesehen.
Nach der Eifersucht Haß, nach heilloser Unthat,
Von der einen verübt, von der andern erlitten,
Schlossen da Frieden die beiden Frauen,
Denn die Seele Sigfrids liebten sie selbstlos!
Und so wurde dem Helden aus Helas Behausung
Den Lichtweg nach Walhall zu wandeln erlaubt."

Wer könnte sich jemals dem erschütternden Eindrucke einer Lebenslehre entziehen, wie sie der Dichter in diesen Worten und dem ganzen daran sich knüpfenden Bilde giebt!

Wird die Sigfridsage durch des Helden Schuld zu einer warnenden Tragödie, so steht uns „Hildebrants Heimkehr" als dramatisch lebensvolles Epos gegenüber, welches uns das nachahmenswerte Vorbild des gereiften, in sich gefestigten, in Grundsätzen und Handlungen nicht mehr tastenden und strauchelnden, sondern sicher schreitenden Mannes darbietet. Wir folgen diesem in sich klaren Helden vertrauensvoll, welchen uns der Dichter also schildert (Hildebrants Heimkehr 5, S. 111):

„Die gedrungene Gestalt voll geschmeidiger Stärke
Und wenig mehr als mittleren Maßes,
Diese mächtige Stirn voll stolzer Mannheit
Und hoher Gedanken, von dunkelbraunem
Gelock umrahmt, das mit lichterem Reife
Nur um die Schläfen der Herbst beschlichen:
Diese großen, graublauen Augen,
Klar wie der Tag und klug ohne Tücke;
Diese kühne Nase mit feinen Nüstern,

Mit nichten entstellt durch die Narbe des Schwerthiebs
Ihrer Wurzel entlang auf der linken Wange
Und mäßig gebogen; der Mund wie gemodelt
Zum Wohllautquell gewinnender Worte."

Die Nornen hatten ihm die Bestimmung gegeben, seine Kraft zu üben und männlich zu streben (H. H. 5, S. 121):

„Mit erblicher Kraft und niemals erkrankend
Mit Augen des Adlers, mit Ohren des Maulwurfs,
Geschmeidig und schmuck in schmerzliche Engen
Einzufahren"

und „verfeinert, gefestigt aus Leiden und Not hervorzugehen, wenn er Furten findet." Er ist dazu bestimmt,

„Durch verwüstete Länder,
Zerstörte Städte, stürmende Meere
Gewundene Wege voll Not und Wagnis
Und lähmender Schrecken durchs Leben zu schreiten."

Dadurch wird sein mannhafter Mut gestählt; Klugheit, selbst List schützt ihn vor Gefahren, göttliche Weisheit bewaffnet seinen Geist gegen die Leidenschaft. Er soll den täuschenden Schein d. h. den Scheinwert des Lebens erkennen:

„Feit er den Geist vor dem Fieber des Goldes
Und sammelt sich lieber sorgenlustig
Mit mannhafter Mühe mäßigen Reichtum;
Hält er die Bahn und biegt nicht buhlend
Neben hinaus; bezwingt er die Neigung
Der trunkenen Lust mit treuester Liebe;
Besteht er siegreich mit starker Seele

Die süße Versuchung reizender Sünde:
Dann leb' er der Nachwelt, dann laden die Nornen
Den Getreuen zu Gast zum Getränke der Götter,
Daß er heilig bewahre die höchste Weisheit
In seinem Stamm, bis die Stunde gekommen,
Dem Volke der Völker die Fessel zu lösen,
Und zu Ende geträumt ist der trostlose Traum."

Wie hier so vergißt der Dichter auch an andern Stellen nie die Beziehung des Helden zu den Idealen des deutschen Volkes.

Wie er Hildebrant als den Helden preist, in welchem die höchsten Tugenden des Mannes gereift sind, so zeigt er ihn als Erzieher eines in Launen und Grausamkeit verkommenen Königs zu der ursprünglich in ihm wohnenden männlichen Milde und als gottberufenen Herzensbildner der in Hochmut fast entarteten Tochter Sigfrids Schwanhilde, die ein ungünstiges Geschick in das ferne Nordland geführt hat. Er leitet sie durch eine Schule der Arbeit und Demut, um sie des höchsten Glückes würdig zu machen. Welche Wandlung hat er in Schwanhilde hervorgerufen, von seiner ersten Begegnung mit ihr im Königssaale zu Drontheim (H. H. 5, S. 107 ff.), von ihrem Gespräch mit der herrlichen Siltrun und ihrem Schwur an Hildebrant (H. H. 12, S. 266—277) bis zu ihrer schweren Prüfung im Hause des Helden (H. H. 23, S. 257—263) und ihrer Erlösung zu einem neuen Leben (H. H. 24, S. 287—296)! Wer erkennt die in heillosem Hochmut fast verhärtete Nibe-

lungenenkelin in der edlen Jungfrau wieder, welche — eine Königstochter als Magd — in ihrer Kammer vor ihres Vaters Findlingswiege knieend betet (H. H. 23, S. 262 f.):

„Du droben in Walhall, den diese Wiege
Einst nackt hinaustrug in Not und Elend,
Auch deine Tochter ist tapfer geworden.
Du besiegtest den Lintwurm, sie sündige Lust.
Dein Beispiel gebot's und die besten der Menschen
Lehrten mich lieben die Lasten des Lebens
Und durch Arbeit werben um eigenen Wert.
O höret mein Lallen, ihr Herzenslenker!
Laßt scheiden von mir als nichtigen Schatten
Auch den letzten Neidrest der Nibelunge.
Ich träumte von Purpur, und trage Zwillich,
Von Diademen, und bin eine Dienstmagd,
Von der Liebe des Helden, und lausche gehorsam
Seines herrlichen Weibes leisestem Wink.
Mit Herz und Gemüt, ihr himmlischen Mächte,
Bringt euch Schwanhild, die schwer erlöste,
Nun dar ihren Dank, daß sie Demut gelernt."

Schwanhilde hat ihr ehemaliges Wesen so verändert, daß Ute, Hildebrants Gattin, sagen kann (H. H. 23, S. 259):

„Worüber du staunest
Und was jeder bemerkt: daß dies herrliche Mädchen,
Die geringsten Dienste willig verrichtend,
Zwar linkisch zuerst, doch so klug und gelehrig,
Daß ihr besser bald, als den Bauerstöchtern
Nach Monaten oft, beim erstenmal schon
Die härteste Arbeit flink von der Hand geht; —
Daß dies schöne Geschöpf im Schurze der Dienstmagd

Sich so edel benimmt bei der niedrigsten Arbeit,
Als ob sich vermummt die Göttin der Minne,
Um im Hause Wulfs ein Wunder zu wirken."

In Hildebrants Hause waltet der Geist edler Zucht und unwandelbarer Familienehre. Seine Gattin Ute, das Muster von Frauentreue und Muttertugend, hält ihr Haus in heiliger Sitte. Sein Vater Heribrant wacht mit unerbittlicher Strenge über dem Festhalten an der Satzung, durch welche sein Stamm groß geworden ist. Hildebrants Sohn Hadubrant gedeiht trotz zwanzigjähriger Abwesenheit des Vaters unter der nie ermüdenden Fürsorge der Mutter und der festen Führung des Großvaters. Einmal nahm der greise, aber kraftvolle Hüter des Hauses wahr, daß sein Enkel in der Herzensverblendung eines Sinnenrausches die heilige Satzung des Hauses zu verletzen geneigt war, da er seiner Neigung zu der schönen Tochter Gawuhns nachgeben wollte. Der felsenfeste Großvater verweigerte ihm aber diese als Braut (H. H. 23, S. 261)

„Trotz edelsten Blutes, weil ihr Auge so blöd war,
Daß sie weiland gewähnt, eine Wildgans zu schauen
Im heiligen Storch und dem stoßenden Habicht
Zu beizen gebot auf den Schützling Balders"

und zwar nur auf hundert Schritte! (H. H. 2, S. 44—50). So prüft der Großvater auch erst die sonnenhaft leuchtenden Augen der Sigfridstochter

Schwanhilde, welche so scharf wie Falkenaugen weithin ein winziges Stoppelspinnchen auf drei in der Mitte verflockten Sommerfäden erkennen (H. H. 24, S. 295). Das heilige Zuchtgesetz ist es, welches den Alten so unerbittlich streng macht und durch keine Schönheit, mit welcher selbst die Göttin der Minne, die himmlische Freya zufrieden wäre (S. 288), sich bestechen läßt, wenn mit ihr nicht auch die Kraft verbunden ist, der Besitz und einzige Stolz des Stammes. Denn

„Unser bester Besitz ist das was wir sind,"

sagt Heribrant zum bekümmerten Hadubrant (H. H. 2, S. 48).

Das Wunder, welches Hildebrant bei Schwanhilde gewirkt hat, ruft er auch Kindern gegenüber hervor, die ihm vertrauend und liebend entgegenkommen. Sie erkennen in ihm den ganzen Mann mit seinen Kinderaugen. Wie richtig sagt da der Dichter (H. H. 12, S. 256 f.):

„So früh erkaltet durch künstliche Mißzucht
Und am Herzen verkümmert wird selten ein Kind sein,
Daß die junge Seele nicht freudig jauchzte,
Die Augen nicht glänzten, die Gliederchen zuckten
Von Glückempfindung und zärtlichem Zutraun,
Wenn ein ganzer Mann ihm einmal begegnet,
Der Kinderaugen im alten Kopf hat,
So klar draus schaut und dem kleinen Geschöpfe
Ohne Nicken und Bücken niemals vorbei kann;
Ein Herzensgeheimnis verbindet beide:

Wie den schaffenden Geist die noch schuldlose Schönheit
Des Kindes bezaubert mit heiliger Zugkraft,
So erkennt auch des Kindes keimende Seele
Mit ahnendem Schaun die eroberte Schönheit
Am Gotteslächeln der echten Liebe
Und aus Tausenden weiß es vor Täuschung sicher
Den richtigen Vollmann herauszufühlen."

Vollständig an Charakter gleich nächst seiner Gattin Ute steht dem Helden das herrliche Fischermädchen Siltrun. Zu ihr sagt Hildebrant (H. H. 4, S. 82):

„Dein Kopf ist so klug als klar dein Auge,
Dein Herz ohne Falsch und so furchtlos als gut.
Du kannst nicht verraten, du bist mir die rechte,
Die mein führender Gott mir entgegengesandt hat.
Dir kann ich nun kühn, als ob du mein Kind wärst,
Auch Schwerstes vertraun, du weißt auch zu schweigen."

Eine Königin an sittlicher Würde, weist sie das Königskind Schwanhilde, vor der sie kurz vorher bescheiden und schüchtern geschwiegen hat, mit dem Mute strafender Wahrheit und entschlossener Strenge zurück, sobald sie deren verderblichen Dünkel und frevelhafte Selbstsucht erkannt hat (H. H. 12, S. 266—279). Sie versteht es, das Herz des irregeleiteten Königssohnes Ramwer zum Gehorsam gegen seinen Vater zurückzuführen, sie vollendet an Ramwer dasselbe Wunder, welches Hildebrant an Ramwers Vater vollbringt: eine Herzenswandlung, die jeden der beiden mißtrauischen, mit

sich selbst zerfallenen Menschenhasser versöhnt, zu ungeahntem Herzensfrieden mit sich selbst und zu ungeahntem Glücke leitet. War dieses Wundermädchen an Geist und Herzen schon eine Königin, so wurde sie es auch in der That durch den Willen des Königs, der sie seinem Sohne zur Gattin gab.

Solche Bilder von echtem Menschenwert müssen der Jugend eingeprägt werden und als Muster in ihr lebendig bleiben. Jeder Gesang der Nibelunge ist reich an Worten, die als sittliche Führer und Warner gelten können. Wie präzis heißt es (S. S. 1, S. 18):

„Die Nornen,
Die da walten des Werdens und Wachsens der Menschen,
Die Töchter des Neides, der Nacht und der Not,
Sie gaben der Schönheit zum Schatten den Leichtsinn,
Der Stärke die Sicherheit, welche sie stürzt,
Den thörichten Stolz dem tiefen Verstande,
Dem Sieger den Glauben an Treue des Glücks.
So spinnen sie Fehler aus Fäden des Vorzugs,
Aus Verdiensten und Tugend verderblichen Tadel
Und weben im Schicksal vom Werte die Schuld."

Wie eindringlich warnt an der Hand erschütternder Erzählungen die ernste Lehre (H. H. 9. S. 196):

„Auch göttliche Helden
Macht ratlos und schwach die Riesin Reue."

Wie kraftvoll spricht sich überall das Gebot der Arbeit, die hohe Lehre vom Segen der Not,

die Warnung vor weichlichem, bequemem Genußleben aus! Wer ein Held werden will, muß von Jugend an gestählt und abgehärtet, an Mühsal und Entbehrung gewöhnt werden.

So lautet die Mahnung noch an Sigfrid (S. S. 6, S. 150):

„Rastlos zu ringen bist du berufen,
In leichtem Leben erlahmen die Kräfte.
Und wem in die weiche goldene Wiege
Zu glühend geglänzt hat die Sonne des Glücks,
Dem welken die Wurzeln seines Wachstums.
Dich haben die Himmlischen von der Höhe
Der Stolzen gestoßen, dich steigen zu lehren."

Und an die künftigen Herrscher Ditrich und Hildebrant lautet Odas Befehl (H. H. 9, S. 200 f.):

„Jetzt schwört, nicht zu schwanken noch schwach zu werden
In der Leitung des Volks, in der lauteren Führung
Des eigenen Lebens nach diesen Lehren,
Nicht um Reichtum und Ruhm und reizende Weiber,
Noch verlockt von der Lust nach üppigen Ländern,
Je zu vergessen der heimischen Götter."

Diese Selbstzucht ist der Inhalt aller wahren Erziehung zu sittlicher Hoheit. Ihre immer neue Betonung macht Jordans „Nibelunge" zum hohen Liede der Lebensfreude, jenes Optimismus, ohne welchen es keine Erziehungsgrundsätze giebt. Dieses Siegesbewußtsein einer lebensmutigen und daseinsfreudigen Auffassung wiederholt sich in immer neu wirksamen Wendungen von den Nornen, deren

Walten die Klugen verklärt sehen (H. H. 9, S. 200):

„Als Machtvermehrung des Menschengeschlechtes,
Ihre streng den Strauchler treffende Strafe
Als Wink und Gebot, in der Wiedergebärung
Im eigenen Stamm die göttliche Stärke
Unablässig zu steigern zu lichteren Stufen,
Und das Leid, das sie mischen zum Lose des Lebens,
Als den Sporn, es zu sparen dem spätern Geschlecht."

Nach solcher Lehre kann der Dichter seiner weisen Oda das Wort in den Mund legen:

„So wißt ihr nun wohl die Summe der Weisheit,
Die am Süßen des Daseins mit dankbarem Sinne
Sich zu laben gebeut, seine bitteren Leide
Zu tragen als Mann und inmitten der Trübsal
Noch heiteren Geistes nie ganz zu vergessen:
Auch die kränkendste Qual sei Quelle der Kraft."

Nehme ich dazu noch so gewaltige Scenen wie das Weltgericht über Krimhilde im 19. Gesange von „Hildebrants Heimkehr" (S. 147—160), so dürfte es schwer sein, eine Dichtung nachzuweisen, welche als sittlich-nationales Erziehungswerk tieferen Eindruck auf die Jugend ausüben könnte als Jordans Nibelunge. Die Darstellung des Gerichtes über Krimhilde weiß ich kaum mit einem Bilde in Dichterwerken der Weltlitteratur zu vergleichen, wenn ich auch an Dantes „Hölle" denken kann. Jedenfalls liegt unserer Bildung die Darstellung Jordans ergreifend näher als die erschüt-

terndsten Scenen in Dantes „Göttlicher Komödie“. In der Halle des Gerichts versammelt die Herrscherin Hela, „die schwarz gelockte schweigsame Schwester der milden Mutter der Menschen und Götter,“ die Richter der Unterwelt und die Schatten der Verstorbenen als Kläger oder Verteidiger. Vor ihnen hängt die Zeugniswage, deren goldenes Zünglein auf den Strich zwischen Lohn und Strafe zeigt.

„Denn die Schale der Schuld und die Schale des Wertes
Sie sind sich an Schwere schwankungslos gleich.“

Aus Walhall eilt Hermut, der Bote des Himmelsgebieters, mit seinem Gefolge heran und bittet um Entlassung Krimhilds ans himmlische Licht. Das Gericht beginnt. Heran tritt Krimhilde. Anklagend steht vor ihr das Bild ihrer Rachethat: Hagen gefesselt und knieend, dem sie soeben das Haupt abgeschlagen hat, ihm zur Seite die Leichen ihrer Brüder, ihres Sohnes und der Hunnen. Auf die Frage eines Richters, ob sie die Rache bereue, erklärt sie:

„Ich würde fürwahr nicht wanken und zaudern,
Im Reiche der Täuschung zu thun, was ich that.“

Da neigt sich ein wenig die Schale der Schuld. Aber auf die Frage der Richter, was man mit diesem Weibe in Walhall wolle, antwortet Hermut:

„Für Frauen der Zukunft den gewaltigen Willen.“

Darnach beschuldigt ein Richter Krimhilde der Verletzung der Tugend, da sie ohne Liebe die Ehe mit Etzel geschlossen habe. Sie gesteht es zu und erklärt, nur der Rache wegen „die furchtbare Marter“ dieses Bundes und die Gewißheit der Verdammnis dafür bei Hela auf sich genommen zu haben.

„Da dröhnte die Wage,
Und die Schale der Schuld erscholl sich senkend,
Daß die weiten Wölbungen wiederhallten.“

Aber Hermut verdammt sie nicht: er will von ihr in Walhall

„Für Frauen der Zukunft den Mut der Wahrheit.“

Krimhild fordert für sich das Zeugnis Etzels, daß er ihr verziehen habe. Sein Zeugnis entlastet sie so, daß die krystallene Schale der Tugend tönt und die Wage ins Gleichgewicht kommt.

Da häuft der Schatten des boshaften Hagen die schwersten Beschuldigungen auf Krimhilde. Stolz weist sie dieselben als Lüge zurück und erklärt, daß die Nachrede der Welt über sie ihr gleichgültig sei. Auch da schallt wieder die Schale der Schuld „wie zornig und zeigt sich schwerer“. Doch Hermut verlangt Krimhilde dennoch für Walhall, denn er will von ihr für Frauen der Zukunft

„Die starke, die stolze, die stätige Seele,
Die ihr Gesetz in sich hat und nicht in der Sorge,
Was der Hause wohl sage.“

Schon höhnt der hämische Hagen in der Erwartung, daß Krimhilde verurteilt werde. Da unterbricht ihn Brunhilde:

„Nichts hat sie gemein mit dir, du Meuchler!
Daß einst auf Erden auch ihr durch die Adern
Ein Tropfen gerollt vom ruchlosen Blute,
Das hinauf zu den Menschen des Neidwurms Mißgunst
Vor Zeiten gezüchtet in deinem Erzeuger,
Das wirft ein Gewicht in die Schale des Werts."

Auf Krimhilds Abstammung von Nibels Sprossen führt sie die dunkeln Seiten ihres Charakters zurück. Ja Krimhilde hat mit den göttlichen Gaben des auch in ihr mächtigen Wölsungenstammes das Gift des Nibelungenblutes besiegt und sich entsündigt.

„Wie hat sie geliebt! Die Leuchte des Himmels
Sah noch niemals ein Weib so liebegewaltig."

Brunhilde erzählt, wie sich Krimhildes göttlicher Geist zu der heiligen Größe erhob, selbst ihr, der Mörderin Sigfrids, am Leichnam des ermordeten geliebten Gemahles zu verzeihen, die Mörderin zu lieben und zu küssen und Brunhilds verkümmertes Kind Helgi als heiliges Vermächtnis zu nehmen, da Brunhilde freiwillig in den Tod ging. Dadurch spricht ihr Brunhilde das Recht auf Walhall zu.

Da ist der grimme Hagen besiegt, er „gruftet nachtwärts", ihn bannt ein Bote aus besseren

Reichen. Es ist Helgi selbst. Auf einer schwebenden Wolke von rosigem Schein kommt er, mit Schmetterlingsflügeln an den Schultern, in der Rechten das Scheinbild des Unheilringes der Nibelungen. Diesen wirft er in die Schale der Schuld. Sie steigt empor, statt zu sinken. Er selbst tritt in die Schale des Wertes.

„Wie von Siegesgeläute
Ertönt ihr Krystall, und sinkend zur Tiefe,
Schwenkte sie wuchtig die schwere Schwester
Donnernd empor bis zur Decke des Doms."

Da endlich hat Krimhilde gesiegt. Der Weg nach Walhall ist ihr frei. Sie aber weist es ab, so lange nicht Brunhilde die Erlaubnis hat, mit ihr nach Walhall zu kommen.

„Heil dir, Krimhilde! rief Hermut selber
Und sein ganzes Geleit. Ja, die Götter erlauben's.
Vergaßest du das, was du eben begehrt hast,
So war es dein Los, zur Läuterung lange
Noch harren zu müssen im harmlosen Hain.
Wie unsäglich groß auch dein Sehnen nach Sigfrid,
Die Gerechtigkeit siegte. Der reifen Seele
Ist nun sicher ein Sitz im seligen Saal."

So eilen sie nach Walhall, voran auf der rosigen Wolke „der beseligte Sohn zweier siegreichen Mütter", nach ihm Hermut, Etzel und das ganze Geleit aus dem Reiche des Lichtes, und zuletzt Krimhilde und Brunhilde,

„Die beiden so fest nun verbunden,
Um den Hals einander die Hände schlingend,
Die Nacken geneigt, die Stirn genähert,
Die Augen vereinigt in eifrigem Anschaun,
Um die Lippen das Lächeln bewundernder Liebe.
So stiegen empor die zwei stolzen Gestalten,
Die im Reiche der Täuschung sich tödlich gehaßt."

Ich behaupte, daß man den Eindruck nicht wieder vergessen kann, den ein solches Bild von Riesengröße und tiefer Bedeutung einmal hervorgerufen hat. Man muß immer wieder daran denken, und mit der Vorstellung der Scenenreihe tritt auch die Erinnerung an die gewaltigen und bewundernswürdigen Worte hervor, welche die Lebensauffassung veredeln müssen.

Wie im Großen der gewaltige Ernst einer hohen Sittenlehre die Dichtung Jordans durchdringt, durch welche sie berufen ist, Führerin der deutschen Jugend zu werden, so enthält sie auch in anderer Richtung viel Belehrendes. Um nicht auf die herrliche Darstellung und Vertiefung des altgermanischen Glaubens einzugehen, weise ich nur auf die sinnvollen Gleichnisse hin, durch welche sich Jordans „Nibelunge" vor mancher Dichtung auszeichnen. Jordan nimmt seine Gleichnisse nicht aus der Mythologie und einer Phantasiewelt anderer Art, sondern aus dem reichen Menschen- und Naturleben. Sie sind anschaulich, sie wecken den Sinn

für Naturbeobachtung, sie regen die dichterische Phantasie an, sie bilden das ästhetische Verständnis und fördern die Kunst eines plastischen Ausdrucks.

Ich erinnere nur an einige Beispiele, welche Jordans Eigenart in ihrem Werte für den Jugendunterricht zeigen: das Gleichnis von der Raupe und dem Schmetterling (Hild. H. 19, S. 142 f.), von den Eintagsfliegen (H. H. 19, S. 148), von der Haselnuß (H. H. 18, S. 127), vom Frosch, von der Spinne und dem Wasserkäfer (H. H. 22, S. 238), vom Hummer, von der Platane und der Nuß (S. S. 4, S. 87 f.), von der Rose, dem Vergißmeinnicht und den Rebenranken (H. H. 7, S. 165), von der Katze (H. H. 7, S. 97).

Diese Gleichnisse entspringen der vertieften Naturauffassung, welche Jordan überall zur Geltung bringt (vgl. H. H. 19, S. 135; 22, S. 226; 22, S. 238—240, besonders S. 239). Aus derselben Quelle fließt sein edles Mitgefühl für die Tierwelt. Wer hat es verstanden das Seelenleben derselben so sinnig und poesievoll wahr darzustellen wie Jordan die Klugheit und Treue des Falken Feynald und der Stute Malka in „Hildebrants Heimkehr"? (Vgl. H. H. 19, S. 134).

Wie Jordan einerseits das Große und Vorbildliche verherrlicht und bei dem erhebend Schönen verweilt, so verschmäht er es andrerseits mit dich-

terischer Keuschheit, bei der Schilderung von Gräueln länger zu verweilen, als unumgänglich nötig ist. (Vgl. H. H. 18, S. 108, dagegen Schwämmels Art zu erzählen: H. H. 1, S. 20—33; 14, S. 39—49 und 17, S. 94—98).

Zu weit würde es führen, wollte ich noch das Verhältnis des altgermanischen Götterglaubens zum Christentum darlegen, wie es in Jordans Nibelunge hervortritt (vgl. H. H. 20, S. 184—187). Ebenso muß ich darauf verzichten, die Symbolik des Unheilrings Antwaranaut zu erörtern, mit welcher der Dichter das alte Motiv vom Ringe fortgebildet hat, wie Lessing die Fabel vom Ringe im „Nathan" (vgl. H. H. 12, S. 274). Endlich bedürfen auch die Beziehungen der „Nibelunge" zu der heutigen Staatsleitung Deutschlands einer besondern Darstellung (vgl. H. H. 22, S. 250; 24, S. 279 f.; 24, S. 281).

Daß ein Dichter wie Wilhelm Jordan mit vollem Bewußtsein an den Aufgaben der heutigen Nationalerziehung arbeitet, er, der in den „Nibelunge" die Vorbilder für das Leben gegeben hat, dürfte sich von selbst verstehen. In seinem Roman „Die Sebalds" tritt er für eine Erziehung auf, die sich eng mit den Grundsätzen der „Deutschen Schule" berührt. Dort sagt er auch:

„Ein Übermaß von Wissenskram
Macht sinnesschwach und willenslahm."

In seinem Romane „Zwei Wiegen“ *) zeigt er direkt, wie ein Knabe heranwachsen muß, um einst ein ganzer Mann zu werden.

In den „Andachten“ kämpft er gegen den geistlähmenden Lernballast und fordert die besten Anschauungsmittel für den Unterricht (S. 93):

„Umrahmt von Bildern, Bilder zu beschauen,
Das mag ein Wilder kopfschmerzfrei verdau'n!
Wer Andacht sucht, muß eure Gallerien
Als hirnbetäubende Marterkammern fliehn.

Wo spart ihr ab dies alberne Verschwenden?
In euren Schulen, wo von kahlen Wänden
Auf eure Jugend Schein der Kerkerhaft
Herniederschaut! 's ist schmachvoll frevelhaft!

Just gut genug nur wären erste Meister,
Zum Schöngedeih'n der jugendlichen Geister
Die Wachstumsstätte würdig auszuschmücken
Mit ihren schönsten, besten Meisterstücken.“

Immer von neuem mußte ich mich wundern, daß ich so häufig einer geradezu unbegreiflichen Unkenntnis tüchtiger Gelehrter, selbst Fachmänner und Pädagogen gegenüber der Heldendichtung Jordans begegnete. Selbst gute Litteraturbücher gehen oft mit harmlosem Leichtsinn über dieses hervor-

*) Vgl. meine Schrift „Sophie Germain und Clotilde de Vaux.“ Zürich, Verlag von Schröter & Meyer, 1889, Seite 257—269.

ragende Werk hinweg. Dennoch sind schon bedeutende Arbeiten darüber erschienen. Ich nenne nur die neuesten: Das Wiedererwachen des deutschen Heldengesanges. Drei an Wilhelm Jordans Sigfridsage sich anschließende Vorträge von Dr. Wilhelm Cramer. Mülheim a. d. Ruhr, Verlag von Heinr. von Kamp. 1870.

Die nordische Gestalt der Nibelungensage und die neuere Nibelungendichtung. Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Großherzoglichen Realgymnasiums zu Darmstadt. Frühjahr 1887. Von Professor Dr. Landmann. Darmstadt. Druck von H. Brill. 1887.

Wilhelm Jordans Bedeutung für den Jugend-Unterricht. Ein Vortrag von Dr. Georg Bünger, Professor. Beilage zum Programm des Gymnasiums in Baden. Baden-Baden. A. v. Hagensche Hofbuchdruckerei (Weber & Kölblin). 1888.

Auch Eugen Zabel hat Jordans „Nibelunge" gebührend gewürdigt (Westermanns Monatshefte, Juni 1882, S. 332—347).

Kaum meinen Augen traute ich, als ich Fr. Hornemanns Bemerkung las (Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Fünftes Heft. Hannover. Verlag von Carl Meyer [Gustav Prior]. 1889. S. 99): „Also Goethe und Schiller sollen durch Jordan verdrängt werden, denselben Jor-

dan, der eben jetzt durch seine Eddaüberſetzung gezeigt hat, was für ein Kenner des germanischen Altertums er ist (vgl. die wahrhaft ergötzlichen Fehler, die ihm in den Grenzboten 1889, S. 366 f., nachgewiesen worden). Der große geschichtliche Zusammenhang mit der Antike soll gelöst werden, und unsere Gelehrten sollen erst Bauern, dann Kaufleute werden, um schließlich zu studieren?!"

Wie ist es möglich, daß ein besonnener Lehrer mit der Anerkennung knickert, die einem **ganzen Manne** als Dichter und Jugendbildner gebührt! Um ein paar lexikalische Schnitzer in einem Übersetzungswerk, welches gegenüber den „Nibelunge" winzigste Nebensache in der Dichterarbeit Jordans ist! Sind wir so kleinlich vergrammatisiert, daß unsere besseren Schulmänner wegen eines Schulschnitzers den Riesenmann nicht mehr sehen? Ein Gesang in „Hildebrants Heimkehr" oder „Sigfridsage" wiegt mir alle Musterübersetzungen der Edda auf! Was aber die Verdrängung Goethes und Schillers betrifft, so existiert diese bei mir nicht. Beide bleiben in ihrem Rechte. Aber unsere Zeit hat andere Ideale als das Zeitalter der beiden Klassiker: wir leben in der Epoche des nationalen Aufschwunges: und diesem entspricht als Jugendbildungswerk nur Jordans Heldendichtung.

Wer Jordans „Nibelunge" nicht kennt, lebt

noch nicht in dem besten Bildungsbesitze der Gegenwart. Wer sie aber als Grundbuch der deutschen Jugendbildung in unsere höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten einführt, der verwirklicht schon heute ein Stück der

**neuen deutschen Schule.**

9.

# Die „Deutsche Schule“ als Forderung unserer Zeit.

Deutschland hat jenen Höhepunkt der Größe erreicht, auf welchem eine Anpassung der Jugendbildung an den neuen Besitz des gesamten Geisteslebens nicht nur möglich, sondern auch notwendig wird. Unsere Zeit hat den Gedanken einer vaterländischen Schule zur Reife gebracht. Sie muß dem heranwachsenden Menschen die Möglichkeit geben, in den ihm bevorstehenden Kampf, welcher härter geworden ist als vor einem Menschenalter, gerüstet zu treten.

Der Verwirklichung einer „Deutschen Schule“ stehen manche Hindernisse im Weg. Das größte ist nicht, wie oft behauptet wird, die stets angenommene Notwendigkeit enormer Ausgaben. Allerdings läßt sich nicht leugnen, daß die Anlage eines Schulhauses nebst Wohnungsräumen für Lehrer

und Schüler innerhalb eines größeren Landgebietes zur Betreibung von Gartenarbeiten und Landbau mit bedeutenden Kosten verbunden wäre. Aber sollte es nicht möglich sein, daß ein deutscher Fürst eins der vielen unbenutzt stehenden Schlösser oder Staatsgebäude in den Dienst eines pädagogischen Unternehmens stellte, welches nur vaterländischen Interessen gewidmet ist? Könnten sich nicht wohlgesinnte Regierungen vereinigen, um durch Darbietung von Jahreszuschüssen die anfangs schwer zu gewinnenden Betriebskosten zu decken? Es müßte daher von jedem Privatvorteil der Leiter einer solchen Schule selbstverständlich abgesehen werden. Ebenso könnten reiche Städte das Unternehmen unterstützen, indem sie unbemittelten, gut beanlagten Knaben die Aufnahme in der Deutschen Schule ermöglichten. Endlich dürfte wohl ein so gemeinnütziger Versuch zur Reform der Jugenderziehung auf die in Deutschland bewährte Privathilfe reicher Menschenfreunde rechnen, die oft zu weit weniger wichtigen Zwecken größere Summen dargeboten haben.

Schwieriger ist die Lösung der Lehrerfrage. Fehlt es auch gegenwärtig nicht an Lehrkräften, welche brach liegen, so ist doch die pädagogische Ausbildung der meisten nicht gesichert. Indessen sind die Aufgaben, welche die „Deutsche Schule“ stellt, so interessant, daß tüchtige Persönlichkeiten,

welche nicht nur als geprüfte Kandidaten des höheren Schulamts Wissensspezialisten und konzessionierte Speicher von Gelehrsamkeit sind, sondern auch Liebe zur Jugend, einen auf das Ideale gerichteten Willen und einen bildungsfähigen Verstand besitzen, die Pionierarbeit in einer Reformschule überwinden werden. Freilich müßte es auch spezifisch erzieherischen Individualitäten, welche nicht gerade dem Lehrerstande angehören, gestattet sein, ihre Kraft in den Dienst dieser Kulturaufgabe zu stellen. Wie oft findet man unter Offizieren, unter Seeleuten, Architekten und im Kaufmannsstande Persönlichkeiten, welche zum Erzieherberuf geboren sind! Selbstverständlich müssen sie das Maß von Wissen beherrschen, welches sie vorzutragen haben, ebenso jene Lebensreife besitzen, welche ihnen als erfahrenen Männern und Charakteren das Übergewicht über bloße Examenhelden verleiht!

Die zunächst größte Schwierigkeit für die rasche Verwirklichung einer „Deutschen Schule“ liegt in dem Hemmnis unseres Schulwesens: in der Institution des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes. Der Drang nach Berechtigung zu demselben treibt Tausende von Knaben in höhere Schulen, in welche sie weder mit ihrem Können noch mit ihren Lebenszielen gehören, in Schulen, welche ihnen nicht einmal den Vorzug einer abgeschlossenen höheren Bildung geben, sondern den Unsegen einer unfertigen

Halbbildung. Das zweifelhafte Geschenk einer Berechtigung zur Abkürzung des Militärdienstes wäre erst dann ein Gewinn für unser Volk, wenn sich dieser Vorzug ausschließlich an die Absolvierung einer höheren Schule bis zur Abgangsprüfung knüpfte. So lange die jetzige Einrichtung besteht, wird Scheinbildung nicht selten geschäftsmäßig betrieben.

Eine aus wirklichen Kulturbedürfnissen hervorgehende Schulreform wird wesentlich durch diesen Zustand gehemmt. Welcher Vater mag sich entschließen, seinen Sohn einer Erziehungsanstalt anzuvertrauen, welche diesem keine der erstrebten Berechtigungen garantiert, weder die zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst, noch die zum Besuche der Universität? Und auf welcher Stufe der „Deutschen Schule" wäre es dem Zögling möglich, ohne Zeitverlust auf eine der bestehenden Schulen überzugehen? Auf keiner.

Warum sollte aber nicht als erste Lebensbedingung einem nur den Interessen des Vaterlandes dienenden Unternehmen einer Reformschule dieser geringe Vorzug von vornherein eingeräumt werden, daß diejenigen Zöglinge, welche die zweite Abteilung der „Deutschen Schule" absolvieren, das Recht haben, als Einjährig-Freiwillige zu dienen? Ist die patriotische Gesinnung und der militärische Geist, welcher auf derselben gepflegt werden soll,

nicht eine weit bessere Vorbedingung zu tüchtigem Militärdienst eines harmonisch durchgebildeten Jünglings als ein halb überfüllter, halb windig schlotternder Schulsack mit vielerlei Wissensbrocken, mit denen man geistig nicht leben und nicht sterben kann, jedenfalls aber auch nie den Anspruch auf den Namen eines gebildeten Mannes machen darf?

Läßt sich dieses geringe Maß von Unterstützung mit äußerem Ansehen nicht erreichen, so ist der Weg zum Ziele weit. Dann bleibt zunächst die Aufgabe, das deutsche Volk in seinen besten Vertretern für den Gedanken einer Schule in obigem Sinne zu gewinnen. Dann muß nachgewiesen werden, daß wir mit der heutigen Schule die Jugend um eine **Wehrkraft** bringen, deren sie, wenn sie zur Mannheit gereift ist, wahrscheinlich weit mehr bedürfen wird als wir, um nicht einst im Kampfe mit geistig nicht verschulten Völkern zu unterliegen. Dann muß man dem deutschen Volke vorhalten, was Viktor von Scheffel den Hunnenführern Hornebog und Ellak in den Mund legt (Ekkehard S. 222). Der Dichter läßt Hornebog sagen: „Wer den Säbel in der Faust und das Roß zwischen den Schenkeln hat, weiß auch, warum er auf der Welt ist. Und wenn wir's nicht besser wüßten, wie diejenigen, die solche Haken auf Eselshaut klexen, so wären sie an der

Donau uns auf den Fersen und wir tränkten unsere Rosse nicht aus dem schwäbischen Meere."

Hierzu bemerkt Ellak ergänzend: „Die Hand, die die Rohrfeder führt, taugt nimmer einen Schwerthieb zu thun, der ins Fleisch geht; und ist der Unsinn, den der einzelne Kopf ausheckt, einmal gebucht, so verbrennen sich noch hundert andere das Hirn dran. Hundert Strohköpfe mehr, macht hundert Reiter weniger: das ist dann unser Vorteil, wenn wir über die Grenze brechen. So lang sie im Abendlande Bücher schreiben und Synoden halten, mögen meine Kinder ruhig ihr Zeltlager vorwärts rücken! so hat's schon der große Etzel seinen Enkeln hinterlassen."

Man betrachte die Hinweisung auf die Hunnen nicht als einen politischen Scherz, den ich mir erlaube. Die uralte Gefahr, welche dem deutschen Stamme durch das Slaventum droht, ist noch nicht beseitigt. Unsere Zeit könnte in die Lage kommen, eine Abrechnung mit lüsternen Feinden halten zu müssen, welche sich ihre urwüchsige Kraft weder durch Lettern, noch durch Rohr- und Stahlfedern geschwächt haben. Die künftige Generation wird durch das klassische Altertum, durch Traum- und Staubideale der Gelehrten wahrlich nicht wehrfähig gemacht und keine Kraft zum Widerstand gegen urwüchsig kulturlose Massen ge-

winnen. Sie muß der Erde näher gebracht werden.

Was ich in Schorers Heft „Gedenket Eurer Kinder!" mit dem Satz ausgedrückt habe: „Seitdem die höhere Schule undeutsch geworden ist, hat sie gesunde Knaben weit mehr zu jungen Greisen verkümmern lassen als zu frischen Jünglingen erzogen" —, das heißt ebenda mit Hartwichs Worten: „Das monopolisierte Gymnasium hat es mit seinem Kultus der toten Sprachen und seiner Vergötterung der Grammatik dahin gebracht, daß wir sogenannten Höchst-Gebildeten Fremdlinge in unserem Jahrhundert sind, unfähig, uns von der abgestorbenen und abstrakten Welt, in der wir der „Berechtigung wegen" unsere ganze Jugend verzetteln mußten, je wieder frei zu machen — — gar nicht erst zu reden von der körperlichen und moralischen Schädigung dieser „zwangsweisen Quälerei".

Professor J. M. Knaus ergänzt: „Unser Gymnasialunterricht, der den Körper und Geist lähmt, ist in der Weise umzugestalten, daß die Jugend statt in die graue Vergangenheit endlich einmal in die frische Gegenwart mit ihrer großartigen Kultur gestellt und vor allem unsere eigene klassische Litteratur zu ihrem wahren Eigentum gemacht wird."

In seiner bekannten Erklärung vom 20. Nov.

1885 sagt Geheimrat v. Esmarch von seinen klinischen Schülern, „daß nur wenige fähig waren, die sinnlichen Eindrücke gut und schnell aufzufassen, klar zu beurteilen und folgerichtig wiederzugeben.“ Er bemerkt dazu: „Sehr oft stößt man auf eine Art von Apathie, von geistiger Kurzsichtigkeit, welche schlimmer ist als die ebenso häufige, in der Schule erworbene Kurzsichtigkeit des Auges. Es ist als ob der jugendliche Geist verkümmert sei, seine Frische verloren habe unter der vorwiegenden Beschäftigung mit den grammatischen Spitzfindigkeiten und dem Auswendiglernen von all den Regeln mit zahllosen Ausnahmen, während die Thätigkeit zu beobachten, die in der Jugend so sehr nach Befriedigung strebt, verloren gegangen ist unter der Überhäufung mit Lehrgegenständen, die für den jugendlichen Geist wenig Interesse haben können und denen Anschauung nicht zu grunde gelegt wird.“

Vor allem verdient Beachtung, was Prof. Dr. Wilhelm Preyer mit ehrlichen und klaren Gründen gegen die Schäden unseres höheren Schulwesens gesagt hat.

Ein Naturforscher wie W. Preyer, welcher die Ergebnisse der gegenwärtigen Naturwissenschaften umfaßt und mit elastischer Jugendkraft sich grade den bewegenden Aufgaben des modernen Lebens widmet, war mehr als mancher andere berufen, in dem Streite der Meinungen über die Reform des

öffentlichen Unterrichts ein entscheidendes Wort zu sprechen. Durch seine zahlreichen, dem allgemeinen Interesse gewidmeten Schriften hat Preyer seine feine Fühlung mit jeder Regung des Zeitgeistes bewiesen. Seine Abhandlungen „Psychogenesis“ und „Über die allgemeinen Lebensbedingungen“ in seiner Sammlung populärer Vorträge „Naturwissenschaftliche Thatsachen und Probleme“ (Gebrüder Paetel, Berlin 1880) beweisen, wie nahe ihm psychologische und pädagogische Probleme liegen. Noch mehr tritt dies in seinen Abhandlungen über die Verlängerung des Lebens und die Erhaltung der Gesundheit hervor in dem Buche „Aus Natur und Menschenleben“ (2. Auflage; Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur, 1885).

Eine neue Epoche der Forschung über die Grundlagen der Erziehung eröffnete aber Preyer durch sein Aufsehen erregendes Werk: „Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren.“ Dritte Auflage, Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1890. Durch dieses Werk hat Preyer der Pädagogik, welche danach strebt, eine Wissenschaft zu werden, eine physiologische Grundlage gegeben.

Einen Mann von solchen Leistungen, welche die Pädagogik bereits einen Schritt vorwärts gebracht haben, muß man in seiner Stellung zu der Schulreform

unserer Zeit kennen lernen. Auch hierin beherrscht er seiner ganzen wissenschaftlichen Individualität nach, welche ihn drängt, seinen Blick auf das Ganze zu lenken und nicht kurzsichtig am Kleinen zu kleben, das weite Gebiet der Kulturarbeit, die zu lange schon in falschen Bahnen sich fortbewegt hat. Die Erziehung und Unterweisung seines eigenen Sohnes, die er mit Gewissenhaftigkeit leitet und als seine beste Lebensaufgabe betrachtet, würde ihn genügend in den Stand gesetzt haben, sich über die Abirrungen des gegenwärtigen höheren Unterrichts zu orientieren, wenn er nicht in seiner eigenen Jugend schon mehr als den gewöhnlichen Lernkursus durchgemacht hätte. Nahezu fünf Jahre lang hatte er zwei preußische humanistische Gymnasien besucht, schon als Tertianer den Comenius verehrt, im Griechischen und Lateinischen das Schulpensum weit überschritten, die Maturitätsprüfung mit Leichtigkeit und Glanz bestanden, lange vor derselben die englische, französische und italienische Sprache bis zur Fertigkeit im Sprechen und Schreiben gelernt, sich verschiedenes naturhistorisches Wissen angeeignet, später je ein besonderes Examen als Magister der freien Künste, als Doktor der Philosophie, als Doktor der Medicin, als approbierter Arzt abgelegt und sich als Privatdocent in zwei Fakultäten zugleich habilitiert. Seit 25 Jahren ist Preyer außerdem als akademischer

Lehrer thätig und hat als solcher die Vorbildung der Studierenden genügend kennen gelernt.

Daß einem solchen Manne auf der Naturforscher-Versammlung in Wiesbaden am 19. September 1887 das entscheidende Wort über die brennende Frage unserer Zeit zufiel, war ein Zeichen der Zeit. Der Inhalt dessen, was Preyer dort vorgetragen hat, liegt uns in seiner innerhalb weniger Wochen in vier Auflagen erschienenen Schrift vor: „Naturforschung und Schule," welche jetzt den ersten Teil seines Buches **„Biologische Zeitfragen"** bildet (Berlin, Allgemeiner Verein für Deutsche Litteratur, 2. Aufl. 1890).

Wie Preyer ausführt, hat die Naturforschung im letzten Menschenalter einen überwiegenden Einfluß gewonnen. Während aber fast unsere ganze Kultur die Früchte dieser Erkenntnis verwertet, ist die Schule unhistorisch auf ihrem alten Standpunkte stehen geblieben und paßt sich den Forderungen der Zeit nicht an. Der Grund liegt in dem zähen Festhalten am Gewohnten: dieses unterdrückt die Anpassungsfähigkeit. Nun aber ist es Pflicht, auf die Biologie, die Lehre vom Leben und seinen Gesetzen, zu hören. Die Biologie hat mitzureden, wo es sich um die Ausbildung der wertvollsten Naturanlagen handelt. Die Biologie erforscht die Entwicklungsgesetze und die Bedingungen, unter denen der werdende Mensch gedeihen kann.

Folgende pädagogisch wichtige Entwicklungsgesetze stellt Preyer in den Vordergrund:

1) Ein stark gebrauchtes Organ entzieht den Nachbarorganen die Nahrung und hindert diese an der Entwicklung.
2) Ein gar nicht gebrauchtes Organ verkümmert.
3) Ein zu stark gebrauchtes Organ wird ebenfalls dienstuntauglich.
4) Beginnt die Überanstrengung desselben früh, so ist Anpassung möglich, z. B. Überkräftigung eines Gehirnteils auf Kosten anderer Teile.
5) Die Ausbildung jeder Funktion erfordert ganz bestimmte äußere Bedingungen, die des Gehirns nicht einseitige, sondern mannigfaltige Sinneseindrücke.
6) Wenn nur eine Funktion leidet, leiden die andern mit, und harmonische Ausbildung wird unmöglich.
7) Diese verlangt daher, daß die äußeren Bedingungen aller Funktionen in ganz bestimmter Weise mit den Organen in Beziehung treten; besonders gilt das von den Gehirnfunktionen.
8) Nur von innen heraus, nicht von außen nach innen ist organisches Wachsen möglich.

9) Künstliche Beschleunigung desselben führt zur Verkümmerung.
10) Die geistige Nahrung muß erst verarbeitet werden, wie die leibliche, ehe sie vollständig assimiliert werden kann.
11) Nur was sich langsam entwickelt, bleibt lange entwicklungsfähig.
12) Nach einander, nicht gleichzeitig treten die einzelnen Funktionen hervor, zuerst die Sinne, dann das Denken, entsprechend dem eigentümlichen Wachstum des Gehirns.
13) Die Ausbildung des Gehirns hängt von der Art der Eindrücke ab, die auf dasselbe wirken.
14) Denken lernt jedes Kind von selbst stets in derselben Weise: es hat zuerst Organgefühle und sinnliche Eindrücke mit Lust- und Unlust-Gefühlen, zuletzt die Kenntnis der Ursachen.
15) Beim Sprechenlernen lernt es zuerst das Wort für die Sache, zuletzt für den Begriff.

Gegen alle diese Entwicklungsgesetze und Bedingungen verstoßen die Schulen durch Überanstrengung der Schüler, durch Darbietung ungeeigneten Stoffes und durch unrichtige Lehrart, welche die Reihe der Denkakte beim natürlichen Lernen umkehrt und Unverstandenes, gleichsam Unverdauliches bietet.

Deshalb schlägt die Lernlust in Lernunlust um. Dem besten Lehrer sind die Hände gebunden.

Beweise für die Überbürdung, einseitige Ausbildung und Vernachlässigung des Körpers findet Preyer in folgenden Thatsachen:

a) Statt der Hälfte der Abgehenden haben noch nicht 1/5 derselben das Reifezeugnis und noch nicht 1/4 der in das praktische Leben übergehenden 18549 Schüler, von 29330 im ganzen 1885—86 in Preußen abgehenden nur 4204, d. i. 14 Procent, nur 3,3 Procent des Schülerbestandes = 127320. Von den in das praktische Leben gehenden waren es 22,6 Procent. 10464 gingen auf andere Schulen, 317 starben. Das Menschenkapital verzinst sich also schlecht in den Schulen.

b) Statt der Hälfte der reif Abgehenden hat nur 1/4 ein Alter von weniger als 19 Jahren, 3/4 ist 19 Jahre und darüber; 1/4 ist über 21 Jahre.

c) Noch nicht 1/3 der Sextaner (31,2 Procent) absolviert nach den gesetzlichen neun Jahren die Abiturientenprüfung. Auf 20000 Sextaner kommen (1885) noch nicht 4000 reife Abiturienten. Auf den Realanstalten fallen

von 100 Sextanern 92 vor der Absolvierung der Schule ab!

d) Es haben 1885—86 in Preußen nicht $^{1}/_{3}$ der abgehenden und noch nicht 60 Procent der in das praktische Leben eintretenden Schüler die Freiwilligenberechtigung erhalten. Über 40 Procent der in das praktische Leben Eintretenden gehen unfertig, halbgebildet in das Leben, ohne Reifezeugnis, ohne Freiwilligenberechtigung.

e) Von den zum einjährig-freiwilligen Militärdienst Berechtigten ist noch lange nicht die Hälfte vollkommen tauglich. Die sämtlichen höheren Schulen Preußens lieferten in den letzten Jahren, über welche amtliche Zahlen vorliegen, noch nicht ein Viertel der in das praktische Leben Eintretenden an die Armee ab, d. h. noch nicht 15 Procent der überhaupt Abgegangenen. Auch nach dieser Richtung ist das Ergebnis also schlecht.

f) Von diesen Tauglichen sind viele, über $^{1}/_{4}$, kurzsichtig. Dreijährige Rekruten lieferten 44,9 Procent taugliche nicht kurzsichtige, einjährige 31,9 Procent, jene 0,1 Procent taugliche kurzsichtige, diese 13,4 Procent, jene 1 Procent untaugliche kurzsichtige, diese 5,1 Procent, jene 26,7 Procent wegen allgemeiner Schwäche ohne sonstige körperliche Fehler

untaugliche, diese 34,7 Procent aus demselben Grunde zurückgestellte (§ 8, 1 a der Rekrutierungs-Ordnung).

g) Von den bei der ersten Musterung für zeitlich untauglich erklärten Einjährig-Freiwilligen wurden 80,1 Procent wegen § 8, 1 a für untauglich erklärt, von den Dreijährigen 55,9 Procent.

h) Von 1000 dreijährigen Militärpflichtigen sind 11, von 1000 Einjährigen 185 kurzsichtig.

Hieraus folgt, daß etwa 1/4 der Schüler während der Schulzeit körperlich geschädigt wird. Daß die Schädigung durch die Schule selbst verursacht wird, ist für die Kurzsichtigkeit bewiesen. Die Kurzsichtigkeit nimmt zu von den untersten Klassen nach den oberen hin, und zwar sowohl der Grad derselben als auch die Anzahl der Kurzsichtigen. Dieselbe läßt sich aber vermeiden. Ebenso läßt sich die Muskelschwäche vermeiden und die sehr häufige Rückgratsverkrümmung, welche durch Krummsitzen entsteht, wie auch die Engbrüstigkeit u. a.

Die Schulkinder müssen mehr schlafen.

Schulärzte sollten Aufsicht führen.

Es sollte mehr geturnt und gebadet werden, weniger Unterricht in den unteren Klassen mit Sitzen gegeben werden; denn die Aufmerksamkeit kann nicht so lange angespannt bleiben.

Lehrstoff und Lehrart an den huma-

nistischen Gymnasien sind ungeeignet und hindern die natürliche Entwicklung des Geistes, wie Preyer darthut:

a) Der lateinische Aufsatz fördert den Phrasenkultus. Wörter und Wortverbindungen werden an die Stelle der Gedanken gesetzt, der Verstand wird dadurch nicht geschult, das natürliche Verhältnis von Verstand und Sprache wird umgekehrt. Die altphilologischen Lehrer sind oft einseitig.

b) Das Lateinische und Griechische dient zur Dressur, die das Ideale erstickt; es führt zur formalen, aber einseitigen Geistesdisciplin, und doch werden die Schüler nicht einmal leidliche Lateiner und Gräcisten.

c) Die Vorbereitung für alle Berufsarten außer der des philologischen Gymnasiallehrers ist ungenügend.

d) Die lateinischen und griechischen Übungen sind im späteren Leben unnütz.

e) Sie sind schädlich, weil sie die Erwerbung nützlicher Kenntnisse erschweren und die logischen Funktionen trüben. Statt des Anschaulichen wird zuerst Abstraktes geboten.

f) Der übertriebene Kultus der fremden toten Sprachen läßt nicht früh genug das Deutschtum zur Geltung kommen; das klassische

Altertum entfremdet den Geist des Schülers dem Kulturleben unserer Zeit.

g) Die übermäßige Betonung des Formalen begünstigt die Disputiersucht und führt zur Verkennung der Sache bei Überschätzung der Form und der Formeln.

h) Der Inhalt der alten Schriftsteller wird vom Anfänger besser aus Übersetzungen gelernt, als aus den Originalen.

i) Die Leistungen der besten Abiturienten sind minimal im Verhältnis zu der dazu erforderlichen Arbeit.

k) Die Behandlung wissenschaftlicher Aufgaben haben sie durch die Grammatik nicht gelernt.

l) Sie können ihre Sinne nicht richtig gebrauchen.

m) Die Kausalfunktion, das Urteilsvermögen sind nicht genügend ausgebildet.

Den Gegensatz des Unterrichtes in den alten Sprachen zu den Naturwissenschaften stellt Preyer in den „Aphorismen zur Schulreform" zusammen („Biologische Zeitfragen" S. 130). Dort heißt es:

## Der Unterricht der Knaben

| in den Naturwissenschaften | im Griechischen und Lateinischen |
| --- | --- |
| 1) nötigt zur Übung der Sinne, weil er anschaulich ist. | 1) vernachlässigt die Übung der Sinne, weil er nicht anschaulich ist. |
| 2) begünstigt die Übung der Hände und die Geschicklichkeit. | 2) vernachlässigt die Übung der Hände und macht ungeschickt. |
| 3) weckt die Kausalitätsfunktion, weil er Ursache und Wirkung klarlegt. | 3) hindert die Entwicklung der Kausalitätsfunktion, weil die Ursachen für die grammatischen Regeln nicht angegeben werden können. |
| 4) entlastet das Gedächtnis. | 4) überlädt das Gedächtnis. |
| 5) nährt die Lust am Lernen und macht die Pflichterfüllung zur Freude, weil dem jungen Gehirn das Anschauliche entspricht. | 5) vermindert den jüngeren Knaben die Lernlust und erzeugt Unlust bei der Pflichterfüllung, weil Abstraktes zu früh geboten wird. |
| 6) nötigt zur Gewinnung eigener Überzeugung und wirkt dadurch charakterbildend. | 6) erschwert die Bildung eigenen Urteils, weil das Urteil anderer, auch unverstanden, die Stelle der eigenen Wahrnehmung vertritt. |
| 7) lehrt viel Brauchbares für das praktische Leben. | 7) lehrt für das praktische Leben fast nichts. |
| 8) hebt die ideale Weltanschauung, weil er zeigt, | 8) erstickt bei Vielen den Idealismus, weil er oft nur |

| | |
|---|---|
| wie der Geist die Materie beherrschen lernt. | zur Erwerbung des Reifezeugnisses erduldet wird. |
| 9) erfordert häufigen Aufenthalt im Freien und erfrischt dadurch. | 9) erfordert viel Bücherstudium und Arbeiten bei Lampenlicht, was abspannt. |
| 10) lehrt die Gegenwart kennen und richtet den Sinn auf das Wirkliche. | 10) lehrt nicht die Gegenwart, sondern eine weit zurückliegende Vergangenheit kennen und zieht vom Wirklichen ab. |
| 11) erleichtert die Erlernung der Muttersprache durch die Nötigung, Wahrgenommenes selbständig darzustellen. | 11) erschwert die Erlernung der Muttersprache und die Verwendung derselben zur Einkleidung eigener Wahrnehmungen. |
| 12) führt zur Würdigung der Thatsachen und bekämpft das Phrasentum. | 12) führt leicht zu Überschätzung der Wörter und Unterschätzung der Thatsachen durch die Phraseologie. |
| 13) bereitet zu allen Berufsarten vor, weil in allen der gesunde Menschenverstand notwendig ist und dieser vorzüglich ausgebildet wird. | 13) bereitet gut nur zum philologischen Berufe vor, weil für alle anderen die notwendige Ausbildung der Kausalität erschwert und gehemmt wird. |
| 14) leistet im Verhältnis zur aufgewendeten Zeit mehr als irgend ein anderer Unterricht wegen Bevorzugung des anschaulichen Funktionellen und Kausalen. | 14) erfordert im Verhältnis zum Ergebnis zuviel Zeit wegen Bevorzugung des Abstrakten ohne empirische Grundlage. |

15) lehrt selbständige gründliche Behandlung wissenschaftlicher und praktischer Aufgaben.

15) erschwert außerordentlich die selbständige gründliche Behandlung naturwissenschaftlicher und medicinischer, theoretischer und praktischer Aufgaben.

Soweit Preyer, dessen „Biologische Zeitfragen“ in ihrem weiteren Inhalte beweisen, wie ernst die Forderung auftritt, nichts Halbes, sondern etwas Ganzes in der Schulreform ins Werk zu setzen. Man kann nicht mehr taub sein gegen den Ruf zur Abwendung von einem Wege, auf welchem unsere beste Volkskraft auf Menschenalter geschädigt wird.

Die ohnmächtige Eitelkeit, die nur lärmen, sich breit machen und den Namen recht oft im Munde der Masse wissen muß, mag mit Halbheiten spielen. Wie komisch wirkt es, wenn hier und da — auf Grund einiger Sätze oder Unterschriften — Einer sich als Schulreformlutherchen aufspielt oder sich für den Urheber einer Bewegung ausgiebt, welche wie ein schwellender Strom wuchs, bis sie alles ergriff, was wirklich wachend, nicht träumend, im gegenwärtigen Menschenalter lebt.

Ich vertraue auf den gesunden Sinn der Regierung, welche es abweisen wird, auf Umwegen die alte staubige Heerstraße aufzusuchen, zu der bisher kein reformatorischer Führer nötig war.

Wer zur urteilsunfähigen Masse gehört, der mag sich durch den täuschenden Schein praktischer Thatkraft, durch ein geschäftig lärmendes Nichtsthun imponieren lassen, welches sich narrendünkelhaft über stillfortschreitende Bildungsarbeit weglügt, wie faule Lakaien, welche sich mit leerem Prahlen vor ihrem Herrn über leistungstüchtige Beamte erheben. Flicklappen, welche heute gefunden und morgen verwendet werden, retten kein morsches Kleid. Man hat genug geflickt, um endlich einmal neuen Stoff in neuer Form zu weben. Das geht freilich nicht von heute bis morgen. Dazu gehört viel Übersicht, viel Nachdenken, viel Wissen und viel Ausdauer im Wohlwollen, aber sehr wenig Interesse an dem Beifall unverständiger Zunftgenossen oder künftiger Konsumenten.

An der heiligen Sache der Schulreform darf nicht in frivolen Nebeninteressen gepfuscht werden! Hier heißt es: ganz oder gar nicht!

Unsere Zeit fordert eine Erziehung, welche dem Körper so viel Recht einräumt wie dem Geiste, welche der sinnlichen Anschauung, dem Gemüte und dem Willen so viel Pflege widmet wie dem Verstande und Gedächtnis, welche das helle Licht der Gegenwart und Wirklichkeit weckend und erwärmend auf das wachsende Bewußtsein wirken läßt. Die Schule, welche nicht mehr Knaben mit Titanenträumen ins Leben entsenden darf, sondern frische,

thatkräftige Jünglinge heranbilden muß, möge aus der Mitarbeit der Besten erwachsen und der heranwachsenden Jugend eine Wohlthat werden. Unsere Zeit verlangt statt der romantischen, undeutschen Lernschule

**eine deutsche Lebensschule!**

## 10.

# Einwände gegen den Plan einer „Deutschen Schule“.

Seit 1883 habe ich immer dieselben Einwände gegen meinen Entwurf einer Deutschen Schule gehört. Bei allen Kritikern gingen die Angriffe aus ungenügender Kenntnis meines Schulplanes hervor. Solche Angriffe abzuwehren, ist zu leicht und darum nicht anspornend. Leichte Plänkeleien fördern die Sache nicht, sie ermüden nur die Leser. Darum habe ich es bis jetzt vermieden, jedes Mißverständnis klar zu stellen. „Wer an den Weg baut, hat viele Meister“. Wenn es überlegene Meister sind, so muß ein Kunstwerk zustande kommen! Vor dem Meistern muß man aber sehen.

Der erste Einwand betrifft den mit immer neuer Zähigkeit wiederholten Vorwurf, daß die Ausführung meines Planes gleichbedeutend sei mit der Auflösung der Familie.

Wo ist dieses aus meinem Plane herauszulesen?

Niemals habe ich unterlassen zu betonen, daß die von mir angestrebte Reformschule zunächst nur als Privatanstalt die Probe aushalten müsse. Zurückhaltender kann man nicht auftreten, als wenn man zugiebt, daß ein Reformprogramm erst im allerengsten Rahmen der Ausführung auf die Probe zu stellen sei. Stets sagte ich in den Einleitungsworten: „Mein Programm faßt zunächst nur die Verhältnisse einer Privatanstalt mit Internat ins Auge. Von einer Übertragung meines Planes auf die Staatsschule ist vorläufig nicht die Rede. Wenn der Staat dieser Aufgabe nahe treten will, ist es Zeit, die einfachen Modifikationen zu bezeichnen, unter denen die Verallgemeinerung meiner Forderungen ausführbar und heilsam ist.“

Sind denn die Leser, welche sich gebärden, als wenn ich die elementarsten Thatsachen des sittlichen Lebens nicht zu würdigen wüßte, blind gegen diese Worte? Gesetzt, ich eröffnete die deutsche Schule als Privatanstalt im Thüringer Walde, im Harz oder an der Ostsee — und an diese Punkte habe ich ursprünglich gedacht —, soll ich denn die Berliner, Hamburger und Bremer Väter und Mütter, die mir ihre Söhne anvertrauen, veranlassen, mit mir auf das Landgebiet zu ziehen, auf welchem meine Schule errichtet wird, damit deren Familien nicht zerstört werden? In welchem Gymnasium und in welcher Real- und Bürger-

schule kommt denn das „Familienleben" zur Geltung? Nicht mehr und nicht weniger, als es in der „Deutschen Schule" möglich ist, je nachdem die Eltern ihrer Schule nahe oder fern wohnen! Denn eine Schule oder ein Internat will und kann nie das in jedem Falle neu individuelle Leben der Familie ersetzen: die besten Veranstaltungen werden dürftiges Surrogat bleiben.

Wie viel Kinder sind außerdem elternlos und ohne Familie! Auch für diese muß man sorgen! Endlich wie viel Eltern giebt es, die nicht erziehen können oder wollen! Auch deren Kindern will ich in der „Deutschen Schule" eine sichere Heimat gewähren. Schnepfenthal, Schulpforta, die Kadettenschulen in Oranienstein und Lichterfelde sind doch auch Internate und zerstören das Familienleben nicht! Also jede Kritik in dieser Richtung ist ein Fehlschlag.

Wenn man ferner geltend macht, die unmittelbare Einführung der Jugend in Natur und Leben wirke zerstreuend, so bekämpft man das, was ich fordere. Gerade vor allzu früh erzwungener Konzentration auf ein Gebiet will ich die Jugend bewahren. Ein Knabe soll offenen Blick für alles haben und sein Innenleben nicht einseitig verbohren. Das lebendige Interesse der Jugend fesselt man nur durch Hinlenkung auf viele Gegenstände. Was den Knaben umgiebt, muß ihn interessieren.

Seine Unbefangenheit in der Betrachtung von Natur und Menschen wird ihm wahrlich nicht genommen, wie man befürchtet, wenn seine Beobachtungen zu einer seinem Alter angemessenen bewußten Erkenntnis gesichtet werden. Wie unjugendlich ist aber ein junger Mensch, der schon als eine Art Spezialist auftritt, statt mit freiem Blicke auf alles zu achten, was ihm nahe tritt! Die allzufrühe Einspinnung in Spezialinteressen führt nur zur Blasiertheit und bannt einen jungen Menschen durch greisenhaftes Stubenhocken in einen winzigen Interessenkreis, den er bald selbstzufrieden, in eitlem Eigensinne beschränkt, für eine wichtige Welt hält.

Wenn man fürchtet, der Verkehr mit der Natur und dem Leben bilde nur tüchtige Seemänner und Kaufleute heran, so dürfte dieser Gegenstand der Besorgnis bei vielen anderen freudige Zustimmung finden. Denn es wäre für Deutschlands Zukunft zweifellos ein großer Gewinn, wenn recht viele tüchtige Kaufleute und Seemänner herangebildet würden, die nicht nur den Wohlstand unseres Vaterlandes fördern, sondern auch in weite Kreise deutsche Bildung tragen. Vollkommen unrichtig dagegen ist die Behauptung, daß der frühe Verkehr mit der Natur und dem Leben die Pflege wissenschaftlicher Interessen hemme. Im Gegenteil: was der Knabe selbst erfahren und erlebt hat, das bleibt ihm ein Gegenstand liebevoller

Aufmerksamkeit und kann ihn durch geeignete Anleitung im Unterricht zu einer vertiefenden Betrachtung führen, welche einst zum wissenschaftlichen Interesse sich fortentwickelt.

Ebenso wieder mit Unrecht hält man eine selbständige Naturbeobachtung von seiten der Schüler für unmöglich. Muß nicht jeder Schüler die großen Grundgesetze der Natur nachentdecken, deren Feststellung im Laufe der Jahrhunderte sich an die unsterblichen Namen schöpferischer Denker knüpft? Was einst eine epochemachende Entdeckung war, tritt heute an den Schüler als Elementarlehre in der Naturwissenschaft heran. Kann darum die Summe der Vorbedingungen, unter denen die Entdeckungen eines Euklid, Roger Baco, Galilei, Copernicus und Kepler möglich waren, nicht auch in angemessen vorbereitender Veranschaulichung an einen Knaben herantreten und diesen auf eine Schlußfolgerung bringen, die einst eine weltgeschichtliche Entdeckung war? Herbarts und Diesterwegs Arbeit wäre fruchtlos gewesen, wenn eine derartige Gestaltung des Unterrichts nicht immer mehr Verständnis und Verbreitung fände.

Vor einem Rätsel aber stehe ich, wenn man in der Einführung der Lehre vom menschlichen Körper und der Gesundheitslehre eine Gefahr für die Lebensfreude und Schamhaftigkeit des Knaben erblickt. Ich kann nur das Gegenteil darin sehen.

Eröffnet nicht die Kenntnis von den Vorgängen des Körperlebens dem Blick eine erhabene Wunderwelt? Befestigt die Kenntnis der Bedingungen zur Erhaltung der Gesundheit und die damit verbundene Gewöhnung an maßvolle Vermeidung gedankenlosen Einstürmens auf die Gesundheit nicht gerade den Lebensmut und die Zuversicht auf die Widerstandsfähigkeit des Körpers? Hypochondrische Kopfhängerei und ängstliche Grübelei über alle möglichen und unmöglichen Krankheiten, von denen man betroffen werden könnte, tritt weit mehr bei Unkenntnis oder halbem Naschen an medizinischen Büchern als bei genügender Bekanntschaft mit den Forderungen der Hygiene auf, wenn sie nicht andererseits der Ausdruck einer Erkrankung der Nerven oder des Gehirns ist. Ein besonnenes Maßhalten in der Darbietung des Unterrichtsstoffes in dieser Richtung ergiebt sich schon durch die Unmöglichkeit, in diesem Riesengebiete auf zu viele Einzelheiten einzugehen, welche durch Mißverständnis schädlich wirken können. Wenn aber der Unterricht in der Gesundheitslehre gar die Schamhaftigkeit des Knaben verletzen soll, so muß man sich Mühe geben, die Thorheiten, Verirrungen und jene unbegreiflichen Taktlosigkeiten wieder zu beleben, durch welche sich Basedow als Erzieher gewissermaßen unmöglich gemacht hat.

Unbegründet ist auch der Einwand, daß in der

von mir geforderten Schule der Knabe zu früh in Interessen gezogen werde, die er nicht habe, d. h. in die Kenntnis der industriellen Welt und der Bedingungen des Staatslebens. Jedenfalls liegt doch dem deutschen Knaben die Verfassung des deutschen Reiches näher als die solonische oder servianische Staatsverfassung im klassischen Altertum —, ganz abgesehen von der intellektuellen Wohlthat einer Bekanntschaft mit Verhältnissen, über welche in öffentlichen und privaten Kreisen täglich gesprochen wird. Auch das Räderwerk der industriellen Welt in unserer Zeit bietet dem Knaben weit mehr fesselnde Momente als die Handelsbeziehungen der alten Phönizier und Ägypter.

In gleichem Sinne begegne ich einer Kritik meiner Gestaltung des Geschichtsunterrichts, dessen Beginn mit der Darstellung der Gegenwart man verwirft, da der Knabe ohne Kenntnis der Vergangenheit keinen Vordergrund habe. Nach der alten Schablone müßte freilich der Geschichtsunterricht mit der Darstellung der vorsintflutlichen Jäger und Nomaden, der alten Ägypter, Assyrer, Meder und Phönizier beginnen. Man behauptet, daß die einfachen Verhältnisse, in denen jene längst begrabenen Völker gelebt haben, dem Verständnisse der Jugend näher stehen als die der Gegenwart. Mit demselben, oder vielleicht größerem Rechte kann ich dagegen sagen, daß die heutigen Deutschen,

Franzosen und Engländer dem Knaben vollkommen lebendig vorgeführt werden können und daß diese weit plastischere Gedankenbilder erzeugen als die Bilderschatten einer längst entschwundenen Welt, von der wir nicht die zuverlässigste Kunde haben. Soll aber ein Geschichtsbild lebensvoll wirken, so muß es aus dem vollen Leben erwachsen sein. Darum mache ich die lebendige Gegenwart zum greifbaren Vordergrund, an welchen sich in immer kleinerem Maßstab, gemäß der perspektivisch fortschreitenden Entfernung die Scenenbilder der Vergangenheit anreihen, bis an der nebelhaften Grenze, kaum noch wahrnehmbar, nur in allgemeinen Umrissen angedeutet, die halb sagenhaft verschwommene Welt des orientalischen Altertums das Riesengemälde abschließt. Man stelle sich dieses Gemälde in umgekehrter Ordnung vor: die alten Phönizier, Assyrer und Skythen deutlich sichtbar im Vordergrund nach Phantasiebildern oder nach Modellen, welche das heute lebende Menschenmaterial bietet —, und im fernen Hintergrunde in nebelhafter Verschwommenheit das Wogengetriebe der neuen Welt: das entspricht der abgenutzten Schablone jenes Geschichtsunterrichts, den die meisten erlebt haben.

Vollkommen gegenstandslos endlich ist die Kritik meines Erziehungsplanes in betreff der Punkte, die ich nur andeutend berührt habe: der

großen Kosten einer solchen Reformschule, der Zersplitterung durch Vielseitigkeit des Unterrichts, der Gefahr einer Überladung mit Lernstoff und des Einflusses der Philanthropen. Ich erkläre, daß die Kosten ganz und gar von dem Vermögen der Anstalt abhängen, daß durchaus nicht der Luxus in der Veranstaltung von Jugendspielen, Körperübungen, Sport, Hand- und Gartenarbeiten das wesentliche Merkmal der „Deutschen Schule" ausmacht, daß auch nicht die Größe des Gartens und Landgebiets wie die Ausdehnung der Viehzucht den Mittelpunkt der Reform in der angestrebten Erziehungsanstalt bildet, ja daß die Grundsätze der „Deutschen Schule" sogar auf die Staatsschule übertragen werden können, ohne daß deren Etat erheblich überschritten wird. Denn nicht das Luxuriöse, sondern das Einfache ist meistens das Zweckmäßigste und Gesundeste. Ebenso klar ist es, daß einer Zersplitterung durch Vielseitigkeit des Unterrichts die geringe Ausdehnung desselben entgegenarbeitet, daß eine Überladung mit Lernstoff durch Ausschließung häuslicher Arbeiten und durch Beschränkung des Unterrichts auf einige Vormittagsstunden, vor allem aber durch Vermeidung des Encyklopädischen und durch Beschränkung auf das Typische geradezu unmöglich gemacht wird.

Daß aber mein Plan einer „Deutschen Schule" nicht von den Philanthropen beeinflußt ist, son-

dern in geradem Gegensatze zu deren Überlieferungen steht, habe ich oben zur Genüge bewiesen.

Überhaupt sollte man das etwas fade, nur irreleitende Spiel mit historischen Parallelen gerade in dieser Frage unterlassen! Ich bin der letzte, der eine Quelle verschweigt, aus der er geschöpft hat. Mir gegenüber aber an die Philanthropisten zu erinnern, kommt wahrlich nur auf Wichtigthuerei mit Gelehrsamkeit hinaus, hinter welcher nichts steckt. Wer den Ursprung dieses Programmes im achtzehnten Jahrhundert sucht, beweist nur, daß er weder das achtzehnte noch das neunzehnte Jahrhundert kennt. Es klingt ein wenig nach Gelehrsamkeit, wenn man sich gebärdet, als kenne man alles schon aus Bibliotheken und wenn man etwas durchaus Gegenwärtiges als längst dagewesen ausgiebt. Feinere Unterscheidungskraft verrät solche Blendkritik nicht. Träge, eitle Pedanterie allein kann sich der Einsicht und dem öffentlichen Zugeständnis verschließen, daß Wahrheit und Irrtum in meinem Plane einer Deutschen Schule im Geistesleben der Gegenwart wurzelt.

Da sich die Gegensätze der Meinungen berühren, so habe ich mich nie über das noch unkritischere, auch nur wichtigthuerische Urteil gewundert, nach welchem mein Plan einer „Deutschen Schule" unausführbar ist. Ich habe indessen oben nachgewiesen, daß die von mir gedachte Reformschule

das natürliche Ergebnis der heutigen Bildung und der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens ist. Wer dies verstehen will, muß sich mit der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtswesens beschäftigt haben und muß das vielseitige Getriebe des heutigen Schulwesens kennen. Wer dieses kennt, der sieht, daß die von mir angestrebte Schule in allen Einzelheiten bereits existiert! Es bedarf nur der bewußten Zusammenfassung dieser zersplittert und zerstreut auftretenden Einzelheiten. Mein Schulplan faßt alles bewußt zusammen.

Das haben seit 1882 alle bedeutenden Schulmänner erkannt, denen mein Plan vorlag, ehe er gedruckt wurde. Die preußische, weimarische und gothaische Regierung hält meinen Plan nicht für unausführbar. Der badische Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, der weimarische Oberschulrat Prof. Dr. Leidenfrost, ein nüchtern scharfsinniger Mathematiker, der gothaische Oberschulrat Dr. Paul Möbius sahen in der Ausführung meiner „Deutschen Schule“ ein Mittel günstiger Beeinflussung des Staatsschulwesens und haben seit 1883 niemals einen Zweifel an der Ausführbarkeit meines Reformprogramms ausgesprochen, sondern mit thatkräftigem Rate dazu beigetragen, daß auch die Schwierigkeiten des Berechtigungswesens überwunden werden. Außerdem lese man

doch die Aufsätze tüchtiger Pädagogen, welche sich fachmännisch mit meinem Schulplane auseinandersetzten in der „Pädagogischen Zeitschrift“ 1890, Nr. 1, in der „Allgemeinen Deutschen Schulzeitung“ 1890, Nr. 16 und 17, im „Süddeutschen Schulboten“ 1889, Nr. 25 und 26. Außerdem werde ich mit der Erlaubnis der Verfasser gelegentlich in meiner Zeitschrift die Gutachten von Gymnasialdirektor Prof. Dr. Oskar Jäger in Köln, Gymnasialdirektor Hofrat Dr. Weber in Eisenach, Gymnasialdirektor Geh. Hofrat Dr. Weniger in Weimar, Hofrat Dr. Schellenberg, Direktor des Sophienstiftes in Weimar, von den mir unbedingt kompetent erscheinenden Dichtern Gustav Freytag in Wiesbaden, Wilhelm Jordan in Frankfurt a. M., Geheimrat Prof. Dr. Felix Dahn in Breslau (früher Königsberg) und Robert Hamerling veröffentlichen. Endlich, aber mit Nachdruck, nenne ich zwei Männer, die auf dem Gebiete des Schulwesens zweifellos als ungewöhnlich begabte, staunenswert vielseitig gebildete, und anerkannt geistvolle Repräsentanten der Regierung gelten: Se. Excellenz den dänischen Kultusminister Herrn von Scavenius in Kopenhagen und Se. Excellenz den preußischen Kultusminister Herrn Dr. von Goßler in Berlin. Beide sind wiederholt der Kenntnis des Planes meiner „Deutschen Schule“

nahe getreten, ohne jemals die praktische Verwendbarkeit desselben in Frage zu stellen.

Andere Kritiker machten geltend, daß der von mir vorgeschlagene Unterrichtsstoff nicht zu bewältigen und das Programm deshalb unausführbar sei. Dagegen betone ich die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Methode, welche alles encyklopädische Lernen, alles Mechanisieren und Eintrichtern, sowie alle stupid ersessene Gelehrsamkeit ausschließt, da diese doch auf jeder Schule nur etwas halbes bleibt und das selbständige Denken lähmt.

Ich will im Interesse meiner Bestrebungen sehr zufrieden sein, wenn jede weitere Kritik meines Programmes so gegenstandlos ist wie das, was bisher gegen dasselbe gesagt worden ist. Dann hat es sein Recht und wird hoffentlich aus dem gedruckten Wort zur That, welche unserem Vaterlande dienen soll als eine neue deutsche Schule!

11.

## Zeitschrift und Verein „Die Neue Deutsche Schule“.

In Deutschland hat fast jeder Gedanke das Mißgeschick, vorzeitig durch das schwerfällige Material einer Druckerei gehen zu müssen, ehe er in lebendige That umgesetzt werden kann.

Mit Widerstreben entschloß ich mich, eine Zeitschrift ins Leben zu rufen. Aber die Lage der Dinge forderte es. Obgleich schon einige hundert Zeitschriften für Erziehung und Unterricht existierten, so berücksichtigte doch keine die Schulreformbestrebungen der Gegenwart mit solcher Energie, daß man in ihr ein Organ jener Richtung erblicken konnte, welches die Ergebnisse der heutigen psychologischen, medizinisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis zur Geltung bringt.

Nach jahrelangen Vorbereitungen, nach Mißerfolgen, seit 1885 einen geeigneten Verleger der

Zeitschrift zu finden, konnte ich im April 1889 das erste Heft der „Neuen Deutschen Schule“ herausgeben.

Ich betrachte sie als das dürftigste Surrogat einer deutschen Reformschule und so wenig als Ersatz für den aufkeimenden Organismus einer Erziehungsanstalt wie beschriebenes oder bedrucktes Papier für das keimende Geistesleben, den erfrischenden Frohsinn, die blühenden Wangen und das lachende Auge eines lockigen Kindes.

Wenn aber auch das schönere Ziel einer Lebensarbeit ferner liegt, in welcher man die höchste Steigerung des individuellen Wollens bethätigen muß, so hat man doch nicht das Recht, die nur vorbereitende Thätigkeit zu unterlassen. Dieser langsamen Pionierarbeit ist die Monatsschrift „Die Neue Deutsche Schule“*) gewidmet. Sie wendet sich an Eltern, Lehrer und alle Gebildeten, bei denen ein Interesse für die gegenwärtigen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts vorausgesetzt

*) Ihr Titel lautet: Die Neue Deutsche Schule. Monatsschrift für Begründung einer dem Zeitbedürfnis entsprechenden Jugendbildung. In Verbindung mit Geh. Medizinalrat Prof. Dr. von Esmarch in Kiel, Prof. Dr. W. Preyer in Berlin, Oberschulrat Dr. Paul Möbius in Gotha (seit dessen Tode: Schulrat L. Bauer in Augsburg) und Gymnasialdirektor C. Schmelzer in Hamm herausgegeben von Dr. Hugo Göring (Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei, Aktien-Gesellschaft. Jährlich 12 Hefte f. 9 Mark).

werden kann und von denen eine thatkräftige Förderung dieser ernsten Kulturbestrebungen zu erwarten ist. Sie will für die gegenwärtige Schulreformbewegung einen einheitlichen Mittelpunkt darbieten und die Parteien vereinigen, welche scheinbar feindlich einander gegenüberstehen, in Wirklichkeit aber nach einem Ziele streben. Dieses gilt der Herbeiführung einer der Zeitbildung entsprechenden deutsch-vaterländischen Schule. Sie will die Grundsätze zum Bewußtsein bringen, nach denen die Erziehung sich naturgemäß gestaltet und dem Geiste der heutigen Wissenschaft entspricht. Deshalb will sie die Ergebnisse der neueren Naturwissenschaft für Erziehung und Unterricht verwerten. Sie will dafür auftreten, daß Erziehungs- und Unterrichtslehre ihre selbständige Vertretung an Hochschulen gewinnen und dem Lehrer an höheren Schulen eine angemessene pädagogische Durchbildung, nicht nur eine einseitige Fachschulung zu teil werde. Damit wird verlangt, daß nur erzieherisch gebildete Lehrer an die deutsche Jugend herantreten; denn nur solche können die Interessen derselben am sichersten wahren und Schädigungen verhüten, welche als pädagogische Mißgriffe und hygienische Irreleitung jederart die Jugend benachteiligen.

„Die Neue Deutsche Schule“ will nicht einseitig irgend einer Partei dienen, sondern jeder Richtung ihr Recht einräumen, welche dasselbe mit

sachlich zutreffenden Gründen nachweisen kann. Wer in der Erziehungs- und Unterrichtsfrage ein zielbewußtes, einheitlich gedachtes Programm hat, ist als Mitarbeiter dieser Zeitschrift willkommen und kann sie als sein Organ betrachten. Ein pädagogisches Parlament, in welchem alle Parteien, auch prinzipielle Gegner, sachlich und maßvoll eine Diskussion führen und den Streit der Meinungen zu schlichten suchen, wird mit dieser Monatsschrift eröffnet. Alles, was Erziehung und Schule heißt, wird im Rahmen derselben erörtert, sofern es mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Erkenntnis und mit den Forderungen des national-deutschen Lebens im Einklang steht.

In einer Abteilung „Selbstanzeigen" finden Verfasser von Werken, welche zur Erziehung und Schule in Beziehung stehen, die beste Gelegenheit, den Hauptinhalt ihrer Arbeiten klarzustellen und vor Mißverständnissen und Entstellungen zu schützen.

Neben der Naturwissenschaft und Medizin, soweit diese die Pädagogik berühren, neben Gegenständen, die den Schulunterricht betreffen, wird der Dichtung der Gegenwart besondere Aufmerksamkeit gewidmet, soweit dieselbe geeignet ist, die Bildung des Lehrers zu vertiefen oder als Unterrichtsgegenstand zu dienen, den Blick des Schülers auf die Bildungsaufgaben der Gegenwart zu lenken und den vaterländischen Sinn zu beleben. Mit der-

selben Sorgfalt werden Jugendschriften und Anschauungsmittel für den Unterricht besprochen.

Geschichte der Pädagogik findet soweit Berücksichtigung, als sie für die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben der Gegenwart von Wert ist. In demselben Maße werden die Erziehungs- und Schulverhältnisse außerdeutscher Länder ins Auge gefaßt, sofern sie vorbildlich oder warnend für die Zustände in Deutschland erscheinen.

Viele tüchtige Pädagogen und Ärzte stehen dieser Zeitschrift freundlich zur Seite und helfen an der Arbeit durch Beiträge und Verbreitung. Der erste Jahrgang zeigt, daß die Monatsschrift das ihr vorgezeichnete Ziel nie aus den Augen verliert. Freunde und Gegner haben darin das Wort ergriffen. Wer ein positives Programm zu entwickeln hatte, konnte es zur Geltung bringen. Außer dem Plane einer Deutschen Schule ist auch der einer Erziehungsschule, der Einheitsschule, der höheren Bürgerschule, des Altonaer Realgymnasium u. A. erörtert worden, und zwar stets von dem Hauptvertreter der Richtung selbst. In demselben Sinne wird der neue Jahrgang fortgeführt.

Der am 15. April 1889 in Berlin gegründete Allgemeine Deutsche Verein für Schulreform „Die Neue Deutsche Schule" sucht durch Verbreitung der Zeitschrift und durch Vor-

träge das Interesse für Schulreform in die Kreise der Gebildeten zu tragen.

Der Verein steht unter dem Vorsitze von Prof. Dr. W. Preyer*) in Berlin.

Der Verein strebt an:

1) Einheitliche Vorbildung für die höheren Schulen.
2) Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts.
3) Bessere Schulhygiene und größere Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Jugend.
4) Gleichberechtigung der Realanstalten und Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform.
5) Bessere Vorbildung der Studierenden für ihren späteren Erzieher- und Lehrerberuf.
6) Vereinfachung des Prüfungswesens.
7) Größere Beteiligung der Eltern an den Pflichten und Rechten der Erziehung.
8) Einigung aller Schulreformbestrebungen.
9) Eine selbständigere Unterrichtsverwaltung unter stärkerer Heranziehung von Fachmännern.
10) Ein Unterrichtsgesetz.

---

*) Beitrittserklärungen sind an Herrn Prof. Dr. W. Preyer in Berlin W. Nollendorfplatz 1 zu richten. Bei Einsendung von 10 Mark wird die Monatsschrift „Die Neue Deutsche Schule“ frei geliefert.

Wie ich in meiner Mitteilung über die Entstehung des „Allgem. Deutschen Vereins für Schulreform Die Neue Deutsche Schule" im zweiten Heft der gleichnamigen Monatsschrift (1889, Seite 65—72) gesagt habe, gehen diese Bestrebungen über meine individuellen Wünsche insofern hinaus, als ich ursprünglich nur folgende Punkte als nächstes Agitationsziel im Auge hatte:

1) Fürsorge für Körperpflege der Jugend.
2) Erhebung der deutschen Sprache, Litteratur und Geschichte zum Mittelpunkt des Unterrichts.
3) Pädagogische Durchbildung aller künftigen Lehrer; Fernhalten bloß Gelehrter ohne Lehrtalent vom Unterricht.
4) Abschaffung des Fach- und Klassenlehrersystems.
5) Gründliche Änderung der Lehrerprüfungen und Beseitigung der Schulprüfungen.
6) Eine einheitlich fortschreitende Schule vom Kindergarten bis zur Hochschule.

Dabei wäre es in der Schulreformbewegung endlich höchst wünschenswert, daß das eitle Dilettieren einem ernsten Studium der Pädagogik den Platz räumte.

Wer die zahlreichen, vielfach längst verschollenen Reformvorschläge kennt, welche seit 20 Jahren erschienen sind, macht die Beobachtung, daß vieles

heute mit dem Anspruch auf Neuentdeckung auftritt, was ein alter, gesicherter, nur unbekannter Geistesbesitz ist. Es mag wohl auf wenigen Erkenntnisgebieten eine so unheilvolle Verwilderung herrschen wie auf dem der Erziehung und des Unterrichts. Es genügt, eine Schule durchlaufen zu haben oder Vater eines Sohnes zu sein, in dessen Schulinteressen man ein wenig mitlebt: sofort nimmt man sich das Recht, über das Schulwesen zu urteilen. Das sind unbefugte Eingriffe in eine Arbeit, die einen weit verschlungeneren Organismus behandelt als ein Maschinensystem oder eine chemische Fabrik. Warum kommt es weit seltener vor, daß Zeitungsredakteure, Archäologen und Sprachforscher in die besonderen Aufgaben der Elektrotechnik, des Dampfmaschinenbetriebs und der Farbenfabrikation hineinreden? Weil man nur mit gründlichen und mehr als auf der Schulbank halb ersessenen Kenntnissen in Mathematik, Mechanik, Physik und Chemie über jene Thatsachen und Probleme sprechen kann oder als Laie sich kläglich bloßstellt.

Dennoch sind die Fragen der Jugendbildung weit subtiler als die der Maschinentechnik. Die Jugendbildung setzt eine viel umfassendere Fachwissenschaft und Kunst voraus als die Herstellung eines mechanischen Webstuhls. Fachmann in den Fragen der Jugendbildung ist nicht ein Journalist,

der hundert Broschüren über Schulreform gelesen hat, nicht ein Altertumsforscher, der genau weiß, wie in Hellas und Rom gebaut, gespeist, Recht gesprochen und Krieg geführt wurde, nicht ein Sprachkenner, der in Aristoteles und Plato so gründlich bewandert ist wie ein Mädchen in seiner Puppenstube. Fachmann in der Erziehungskunde und Erziehungskunst ist nicht ein Gelehrter, der die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts aufs genaueste kennt. Fachmann in der Pädagogik ist nicht ein praktischer Pädagoge, selbst wenn er 50 Jahre lang unterrichtet hat und ein Meister in Sprachen, Realien und Künsten ist; er ist kein Fachmann, ja nicht einmal ein gebildeter Pädagoge, wenn er die Theorie der Erziehung und des Unterrichts nicht kennt. Glaubt ja der Autodidakt oft schöpferisch zu sein, während er längst Vorhandenes nur nachentdeckt.

Fachmann im Erziehungs- und Unterrichtsgebiet ist allein derjenige, welcher nicht nur die Fähigkeit zu erziehen und zu unterrichten geübt, sondern sich auch die Kenntnisse erworben hat, die ihm ein wissenschaftliches Bewußtsein von den seiner Kunst zu grunde liegenden Gesetzen geben. Dazu gehört eine verständnisvolle Beschäftigung mit den Wissenschaften, welche Kunde von den Gesetzen des körperlichen und

geistigen Lebens geben, und ein Studium der Grundwerke über Erziehung und Unterricht, deren Verfasser als Klassiker gelten, weil sie mit einer für ihre Zeit mustergiltigen Umsicht die Grundgesetze der Pädagogik festzustellen suchen: die Hauptwerke von Amos Comenius, Pestalozzi und Fröbel. In zweiter Linie sind die Erziehungsschriften von Plato, Ratich, Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann, Niemeyer, Herbart, Diesterweg, Stoy, Ziller, Spencer und Bain zu berücksichtigen.

Das sind geringe Anforderungen. Dem Fachmann werden sie im Studium selbst schon wachsen. Ohne ihre Erfüllung ist ein Urteil über Pädagogik zwecklos, weil nichtig.

Aber wer hat erst das Recht, über Schulreform zu reden? Nur derjenige, der sein Leben dieser ernstesten aller Kulturaufgaben gewidmet, sich in der allgemeinen Wissenschaft und der besonderen Technik geübt und einen sicheren Überblick über das Gebiet gewonnen hat, dessen Gegenstand der ganze Mensch in seinem Werden und seinem Wachsen in die Kultur des erwachsenen Geschlechtes ist.

Hier sind viele berufen, aber wenige auserwählt!

Wer das Recht beansprucht, über Schulreform mitzusprechen, muß nicht nur im erwähnten Sinne fachpädagogisch gebildet sein, sondern auch einen

durch gründliche wissenschaftliche Studien und Lebenserfahrungen gesicherten Überblick über das ganze Kulturleben unserer Zeit haben. Die Schulreform erscheint dem, der diese unermüdlich weiter vordringende Kulturarbeit von ihren Anfängen an im Auge hat, wie eine Entwicklungsphase im geistigen Leben des Volkes, welche sich so naturgesetzlich notwendig vollzieht, wie der Fall einer gereiften Frucht, sobald diese von einem Windhauch berührt wird. Viele still wirkende Kräfte haben die Vorbedingungen zu dem Fall der reifen Frucht geliefert. Wer wäre so thöricht, dem letzten Strahl der Sonne oder der Luftbewegung das zuzuschreiben, was nur unermeßlich viele Naturvorgänge zusammen vollbringen konnten?

Wie kleinlich ist jene Eitelkeit, die sich das Verdienst zuschreibt, auf dem Gebiete des Geisteslebens irgend etwas zuerst gefunden und gesagt zu haben! Was kann Priorität auf dem Gebiete der Schulreform bedeuten? Etwa die Aufstellung eines neuen Schulplanes? oder die Kritik des bestehenden? oder die Agitation der Volksredner und Tageblätter? Nach so billigem Ruhme geizen diejenigen, welche mit halber Bildung den selbstsüchtigen Trieb verbinden, sich in jeder neuen öffentlichen Angelegenheit als die ersten zu zeigen und immer wieder genannt zu werden. Gewöhnlich sind sie thatsächlich programmlos wie

es bei dem Mangel an zusammenhängender Arbeit in bestimmter Richtung nicht anders zu erwarten ist. Im besten Falle treten sie mit Splittern und Bruchstücken auf, die ihnen in der Maulwurfsperspektive als Material zu einem Neubau erscheinen. Sie meiden langsame und mühevolle Arbeit, die sich nicht nur mit einem eigenen kühnen Gedankenbau begnügt, sondern sich auch Rechenschaft darüber ablegt, wo die Quellen dieses Gedankens liegen, was daran ursprungsecht und entwicklungsfähig ist.

Wer so mit „neuen“ Gedanken verfährt, wird, wenn sie wichtig sind, bald einsehen, daß sein eigenes Verdienst sehr gering war, daß dieser neue Gedanke längst vorgebildet war, daß sich nur zuletzt alle Umstände zu seiner jüngsten Gestaltung vereinigt hatten, wie ein Korn in einem günstigen Augenblick einen Keim an das Licht entsendet, nachdem es durch Einwirkung von Nahrung, Wasser und Luft im Dunkel der sonnendurchwärmten Erde vorbereitet worden war.

Wie in der unbewußten Natur, so sollten erst recht im bewußten Leben alle Kräfte zusammenwirken, um eine wirksame Neubildung des geistigen Lebens hervorzubringen. Aber wo giebt es eine Einigung in Fragen der Erziehung und der Schulreform? Soviel Tageblätter und Zeitschriften, selbst pädagogische, ebensoviel Privatansichten über

Erziehung und Unterricht, aber noch mehr Privatmeinungen über Schulreform.

Diesen Wirrwarr zu lichten, diesen unfruchtbaren Streit der Meinungen über Erziehung und Unterricht zu schlichten, ist die Aufgabe der Monatsschrift „Neue deutsche Schule", deren Plan ich im April 1883 entwarf. Diese Zeitschrift soll das Mittel zur Durchdringung der gebildeten Kreise unseres Vaterlandes mit haltbaren pädagogischen Grundanschauungen werden, von denen aus allein eine fruchtbringende und nachhaltig wirkende Schulreform ausgehen kann.

Denn wenn auch der besonnene Kant sagt, „nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution" sei im Schulwesen nötig, so hat sich unsere Zeit längst an die Erfahrung gewöhnt, daß nur solche Reformen nachhaltig segensreich wirken, die als organisch notwendige Fortbildung und gesunde Weiterentwicklung des ganzen Schulkörpers erscheinen. Das lehrt uns die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

Nur da, wo hundertjährige Irrtümer verderblich auf das Wachstum der Schule wirken, muß eine Radikalkur mit Messer und Glüheisen den Krebsherd ausrotten.

Aber herrscht nur die geringste Klarheit in der Diagnose unserer Schulkrankheit? Ist die Verwilderung der Ansichten darüber nicht schlimmer

als das Treiben der Kurpfuscher im Dorfe? Nach Geruch und Gefühl will man die Schulschäden kurieren, sich aber nicht um eine durchdringende Vorbildung und begründete Erkenntnis bemühen, die das Material der Schule, das Kind in seinem körperlichen und geistigen Wachstum zum Gegenstande hat. Studiert doch der Arzt die Bedingungen der Gesundheit und Krankheit, ehe er kuriert.

Allem heillosen Schwanken, aller verhängnisvollen Zerfahrenheit, wie sie in den Urteilen über Schulangelegenheiten herrscht, würde das Vorbild einer Schule ein Ende machen, deren Forderung dasteht als Ergebnis praktisch-pädagogischer Erfahrung, als Ergebnis umfassender Studien in den Hauptgebieten der Wissenschaft unserer Zeit, als Ergebnis bewußter Anknüpfung an die gesicherte Vorarbeit der Vergangenheit und als Ergebnis einer von einem weitbeherrschenden Höhepunkt aus gewonnenen Übersicht über das ganze weitverzweigte Getriebe der Menschenbildung.

Ein solches Bild einer alle Stufen umfassenden Schule nach dem festgestellten Naturgesetz der Menschenentwicklung in seiner Anwendung auf den Kulturzustand unserer Zeit und unseres Vaterlandes würde rascher Licht bringen als die Fetzen und Fäden, die zur Ausflickung der überkommenen Schule mit lautem Geschrei herbeigeschleppt werden.

Eine solche von der Zeit geforderte neue Schule

in einem Muster ausgeführt, würde den Streit schlichten. Indessen kann nicht immer das Beste ausgeführt werden. Besser als der haltlose Zank um unbegründete Meinungen ist ein Bestreben, das pädagogische Urteil der Gebildeten zu klären. Dieses ist das zunächst Notwendige. Dieser Aufgabe will „Die neue deutsche Schule“ dienen. In diesem Sinne stellt sie sich die Aufgabe, in präziser Form die Ergebnisse der nach der Bedeutung einer Wissenschaft strebenden Pädagogik den gebildeten Eltern und den Lehrern vorzuführen. In stiller Thätigkeit haben die Schüler Pestalozzis, Fröbels und Herbarts gewirkt und Gutes geschaffen. Daneben haben Vertreter anderer Wissenschaften, von denen die Pädagogik zu lernen hat, so tüchtige Arbeit für die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts geliefert, daß auch diese in das Bewußtsein der gebildeten Kreise dringen muß, wenn sie sich über Schul- und Erziehungsfragen urteilsfähig machen wollen.

Ein solches Ziel setzt den Weg einer langsamen Arbeit, nicht eine polternde Agitation voraus. Wer ihn betritt, wird weiter kommen als derjenige, welcher sich einer mit Lärm geleiteten Herde blind anschließt. Dieses umsichtige Vorgehen ist nicht so bequem wie das gedrängte Mitspringen mit ziellosen Führern. Bis jetzt hat sich in Kultur-

aufgaben noch immer jede träge Umgehung rechtschaffener Mühe gerächt.

Wer also den gegenwärtigen Stand der Pädagogik kennen lernen und von da aus besonnen und maßvoll weiter bauen will, der schließe sich den Bestrebungen der „Neuen deutschen Schule" an. Sie soll dem Heile der Jugend und damit unserm Vaterlande gelten. Wahren darin alle, die dieser Zeitschrift ihre Teilnahme widmen, die Interessen der Jugend, wie Eltern, die in ihren Kindern ihr Heiligtum hüten, so beteiligen sie sich an der großen Aufgabe, welche unserer Zeit zu möglichst guter Lösung obliegt, und arbeiten an dem Werke, welches unsere Zeit dem kommenden Geschlechte als edelstes Erbe übergeben muß:

eine neue deutsche Schule!

12.

## Die „Deutsche Schule“ als Staatsanstalt.

Nur die unverständigsten Einwände gegen meinen Plan einer deutschen Schule als Privatanstalt zwingen mich von einer Verstaatlichung dieser Reformschule zu sprechen. In Wirklichkeit ist dies erst dem Menschenalter möglich, welches durch die „Deutsche Schule“ gegangen sein wird.

Es war sehr voreilig, von einer Übertragung der als Privatanstalt gedachten „Deutschen Schule“ auf das öffentliche Schulwesen zu phantasieren. Dennoch thaten dies meistens solche Kritiker, welche am wenigsten dazu berufen waren.

Ich weiß auch, daß ich mich mit diesem Schlußkapitel neuen Mißverständnissen aussetze. Denn die dreistesten Kritiker sind aus Trägheit die oberflächlichsten, die sich auf Nebensachen steifen.

Es ist noch keine Zeit, die Verstaatlichung der Deutschen Schule zu fordern, aber ich möchte wenig-

stens beweisen, daß eine solche weder den Staat finanziell zu stark in Anspruch nehmen, noch das Familienleben zerstören wird, wie mancher Unkundige prophezeit hat.

Wenn die „Deutsche Schule" verstaatlicht werden kann, dann muß die notwendige Vorstufe derselben der echte, nicht durch Lernpedanterie entstellte Kindergarten Fröbels sein. In ihm wird dem Kinde durch Glieder- und Bewegungsspiele nebst spielendem Gartenbau die erste Kenntnis von Gott, Natur und Menschen gegeben und in natürlicher Weise der Grund zu dem gelegt, was der Unterricht in der „Deutschen Schule" darbietet.

In dieser bleibt auch bei ihrer Verstaatlichung der Vormittagsunterricht in den drei Hauptstufen derselbe wie in ihr als Privatanstalt nach den obigen Ausführungen (Seite 23 bis 44).

Die Schüler, welche nur die erste d. h. unterste Abteilung (Seite 23 bis 32), also die Volksschule besuchen, treiben keine fremde Sprache. Für die Schüler aller drei Abteilungen tritt nach dem Vormittagsunterricht eine Pause von mindestens drei Stunden ein, welche sie im Elternhause zubringen. Darnach werden sie drei Stunden lang im Garten, in der Werkstätte und auf dem freien Turnplatze beschäftigt; auf letzterem mit Turnen, Militärübungen und Jugendspielen; je nach der

Jahreszeit wechseln Schwimmen, Schlittschuhlaufen, oder Ausflüge. Letztere treten nach den gegebenen Umständen an die Stelle der vorhergenannten Beschäftigungen.

Dann gehören die Schüler wieder ihrer Familie, und zwar ganz, da sie von Hausarbeiten frei sind, soweit es sich nicht gerade um Einübung von Fertigkeiten (Musik, Zeichnen, Malen, Modellieren) oder um Einübung einer Rolle für die Schüleraufführung handelt. Dabei fällt wenigstens die täglich neue Sorge um den folgenden Tag weg, welche nicht geeignet ist, den jugendlichen Frohsinn zu erhalten.

Gleich den Hausaufgaben fallen die Censuren und alle jene Erziehungstaktlosigkeiten weg, welche teilweise noch heute in Staatsschulen, selbst in Gymnasien die pädagogische Unbeholfenheit mancher Lehrer zeigen, statt mit unerbittlicher Strenge verbannt zu werden: das Versetzen der Klassenschüler von Tag zu Tag nach dem Ausfall einer schriftlichen Arbeit, sogar einer mündlichen Antwort, der Führung von Fehlerverzeichnissen, deren Ergebnis die Schüler für den Lehrer aufzeichnen müssen!

Die Ferien umfassen Ostern und Pfingsten je acht, Weihnachten vierzehn Tage, im Sommer sechs Wochen und bleiben frei von Hausaufgaben (vgl. S. 14 f.).

Die „Deutsche Schule“ als Staatsanstalt strebt

darnach, ein möglichst festes Band zwischen Schule und Elternhaus zu knüpfen und die Interessen des Familienlebens so streng wie möglich zu wahren. Sie gestattet den Kindern engeren Anschluß an die Familie als die heutige Schule.

Die der „Deutschen Schule" als Privatanstalt eigenartigen Veranstaltungen kostspieliger Leibesübungen wie Reiten u. a. sind natürlich in ihr als Staatsschule unmöglich. Auch auf ein großes Garten= und Landgebiet muß die Staatsschule verzichten. Endlich kann in ihr von Landwirtschaft und Tierpflege keine Rede sein. Man wird sich begnügen müssen, die Nachmittagsausflüge zum Besuche benachbarter Landgüter zu benutzen, wenn die Schüler die Nutztiere und die Formen der landwirtschaftlichen Arbeiten kennen lernen sollen. Das Elternhaus muß hierin die Schule unterstützen und besonders die Ferien zur Erweiterung des Anschauungskreises der Kinder verwerten.

Dagegen muß die „Deutsche Schule" als Staatsanstalt einen einfachen Schulgarten besitzen, durch welchen die Knaben aus eigener Anschauung wenigstens die Nutz= und Zierpflanzen kennen lernen. Auch hierin wird das Elternhaus die Schule ergänzen, indem wenigstens wohlhabende Familien ihren Kindern einen Garten einrichten, in welchem jedes über sein eigenes Beet verfügt. Ebenso werden die Eltern dafür sorgen, daß die

Kinder einige Haustiere pflegen, an denen sich das Pflichtgefühl übt.

In Bezug auf Gesundheitspflege muß die „Deutsche Schule“ als Staatsanstalt alles befolgen, was die heutige Medizin von der Schule fordert (vgl. die Monatsschrift „Die Neue Deutsche Schule“, II. Jahrgang 1890, Seite 97—121, ebenso I. Jahrgang 1889, Seite 272—282 und 283 bis 294).

Wenn man gesagt hat, die „Deutsche Schule“ als Staatsanstalt werde die Stände zusammenwürfeln und den Söhnen der Bauern und Handwerker die Lust nehmen den Beruf ihrer Väter fortzusetzen, so liegt darin eine Übereilung. Denn erstens ist eine Berührung der verschiedenen Stände in der Schule nicht verderblich, sondern heilsam, weil sie die Gegensätze der Familiengewohnheiten ausgleicht. Aber wo Klassenneid zu fürchten ist, da sorgt das Bedürfnis nach Schulen und die Gewohnheit der Gesellschaft schon dafür, daß gewisse Schulen nur von gewissen Familien von selbst bevorzugt werden. Zweitens werden die Söhne der Bauern und Handwerker nicht mit Widerwillen gegen den Beruf ihrer Väter erfüllt, sondern mit Achtung vor demselben. Sie werden besser als bisher für denselben vorbereitet und werden nicht gezwungen, in der Wahl ihres Berufs, wie oft bisher, fehlzugreifen. Ja auch die Söhne

von Kaufleuten und Beamten werden nicht aus falschem Stolze es verschmähen, ein Handwerk zu ergreifen, wenn ihre Befähigung nicht weiter reicht.

Als Staatsanstalt wird die neue deutsche Schule einen wichtigen Faktor in der Socialreform bilden, welche die nächste Aufgabe unserer Zeit ist. Sie erzieht die Jugend zur Thatkraft und Freude an der Arbeit, sie zeigt das Leben in seinen vielen Formen, sie weist in der Pflichterfüllung auf jeder Stufe die Freude am Leben nach, sie öffnet den Blick für den einfachsten Lebensgenuß und führt die Jugend durch den natürlichen Weg der Entwicklung, welcher der Kultur der Menschheit entspricht.

Sie bietet dem Staate folgende Vortheile:

1) Sie entzieht der Socialdemokratie und jeder Umsturzrichtung den Boden durch Erhaltung jeder Arbeit zu ihrer Ehre, durch Erziehung zur Freude an der Arbeit und durch Einführung der Jugend in die Erkenntnis des geschichtlich gewordenen heute bestehenden Staatslebens, wobei utopistische Staatsphantasieen kein Interesse und keinen Glauben finden.
2) Sie erzieht die Jugend zu militärischer Zucht und dient dadurch der Entwicklung unseres Staates zu einem erstrebenswerten Militärstaat.

3) Sie erhält dem Staate ein reiches Kapital an leistungsfähigen Menschen und macht das Volk in größerem Umfange wehrfähig. Sie bildet abgehärtete, muskelstarke Jünglinge mit scharfen Sinnen und geschickter Hand und erzieht sie zu Männern von Charakter, die etwas wissen und können.

4) Sie gestattet pensionierten Offizieren und andern Staatsbeamten ihr Lehrtalent in den Dienst der Deutschen Schule zu stellen, wodurch viel latente Arbeitskraft nutzbar gemacht wird: denn die Universität soll nicht ferner in pädagogisch ungeschulten Philologencohorten ein Gelehrtenproletariat züchten.

5) Sie beseitigt den Examendünkel bei Professoren, Lehrern, Studenten und Schülern.

6) Sie knüpft Berechtigungen nicht mehr an windiges Halbwissen, sondern an wirkliche Leistungen, und führt jeden ein zu dem Berufe, welchem er gewachsen ist.

7) Sie setzt normales Wachstum an Stelle sprungweise zufälligen Fortschreitens in der Entwicklung des Individuums.

8) Sie setzt harmonische Entwicklung des einzelnen in das richtige Verhältnis zur Kultur des Ganzen.

Vorläufig kann aus der Deutschen Schule nur dann eine durchgreifende Reform des Schulwesens

erwachsen, wenn sie noch Privatanstalt bleibt. Aus ihr müssen neue Männer und ein neues Material an Lehrern hervorgehen. Sie muß den Militärgeist, durch welchen allein Deutschland groß geworden ist und groß bleibt, von Jugend an pflegen. Sie muß von Kindheit an den Menschen mit dem Bewußtsein erfüllen, daß man nicht für sich, sondern für das Ganze lebt.

Die „Deutsche Schule" als Privatanstalt muß jene Familienkrankheiten heilen, an welchen viele Söhne zu verweichlichten Schwächlingen, verwöhnten, herzlosen Genußmenschen und rücksichtslosen Egoisten entarten. Sie muß jenen Amerikanismus entwurzeln, der als platteste Gier nach rasch erjagtem Reichtum zum Zweck eines stumpfsinnigen Genußlebens auch deutsche Kreise zu bedrohen anfängt. Die Deutsche Schule als Privatanstalt muß zu einer Selbstbesinnung aus dem faden Halbleben der plumpen Sinnlichkeit, Frivolität, der Prahlerei, Ehrverschrobenheit und Ichvergötterung aufrütteln. Sie muß unsere Jugend und unser deutsches Volksleben aus dem Übergangsstadium jener Flegeljahre herausreißen, welche über einen Menschen oder ein Volk kommen, wenn eine Entwicklung durch Eindringen von Ansteckungsstoffen gehemmt wurde. Verkehrte Gefühle, verkehrte Anschauungen über das sittliche Leben, verkehrte Ehrbegriffe, täuschendes Kraftbewußtsein leiten dann auf Ab-

wege, von denen gesunde Naturen durch „Austoben“ zurückkehren, während Schwächlinge daran verkümmern und zu selbstsüchtigen Querköpfen versiechen. Vor solchen Gefahren muß die Deutsche Schule unsere Jugend schützen; statt Illusionen muß sie ihr einen festen Besitz an gesunder sittlicher Kraft geben. Das kann sie zunächst nur als Privatanstalt, welche von den krankhaften Erscheinungen unseres Kulturlebens möglichst abgeschlossen bleibt und ihre Zöglinge zu gesunder Einfachheit zurückführt.

In der Erziehungsfrage darf man darum heute nicht wie bisher Kennern des Altertums, nicht Sprachforschern, nicht Gelehrten der Germanistik, Hebraistik, Hellenistik und Romanistik die Entscheidung in die Hand geben, sondern nur Männern, welche das Bildungsleben der Gegenwart kennen, welche im vollen Leben zu Charakteren erzogen worden sind, welche Pädagogik studiert haben, welche die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens durchgearbeitet haben und die Ergebnisse der heutigen Medizin und Entwicklungslehre kennen.

Man muß endlich aufhören, sich vor jenen falschen Schulautoritäten zu fürchten, welche bis jetzt unser Bildungswesen beherrschten ohne wahres Verständnis und Interesse dafür zu haben. Man

denke doch, wie viele Philologen gerade als Lehrer ihren Beruf verfehlt haben, ja wie viele mit Widerwillen in ihrer Klasse Homer erklären, statt in ihrer Klause am Glossar zu Homer zu klauben oder an Konjekturen und Fragmenten zu kleben.

Ich bin weit entfernt, auch nur einen Philologen wegen seiner Einseitigkeit und Unwissenheit zu verurteilen, da er unschuldig an seiner Entwicklung ist: nur soll er fern, **sehr fern** vom künftigen Schulwesen bleiben! Dieses verlangt Pädagogen und Ärzte!

---

Da die „Deutsche Schule“ eine wissenschaftliche Bildung im Sinne unserer Zeit giebt, so muß sie das Recht erlangen, ihren Zöglingen den Weg zu wissenschaftlichen Studien auf der Universität und dem Polytechnikum zu ebnen. In dieser Hinsicht muß sie ihre Hoffnung auf Seine Majestät unsern Kaiser setzen. Der Kaiser ist der geborene Protektor der neuen Deutschen Schule.

---

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Vogl.